Niveau(x) d'enseignement: 9
Centre d'intérêt: 320

Numéro EDUQ : 9470224

Fugazzi, Ben.

Portrait des formatrices et formateurs d'adultes allophones / Ben Fugazzi . -- [Pointe-aux-Trembles] : Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Réseau de l'éducation des adultes, [1992?].
81 p. : ill. ; 28 cm. -- (Enseigner le français aux allophones)

Vedette(s)-secondaire(s): Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Réseau de l'éducation des adultes

Descripteur(s): Formateur * Allophone * Caractéristiques de l'enseignant * Opinion de l'enseignant * Questionnaire * Education des adultes

Témoignages de formateurs d'adultes allophones sur leur perception en tant qu'enseignants, sur leurs aspirations, sur ce qu'ils accomplissent ou voudraient accomplir auprès des apprenants.

Type de document:

COLLECTION

ENSEIGNER LE FRANÇAIS AUX ALLOPHONES

LA COMMISSION SCOLAIRE JÉRÔME-LE ROYER
LE RÉSEAU DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

94-70224

Portrait des formatrices et formateurs d'adultes allophones

Ben Fugazzi

COMMISSION SCOLAIRE JÉROME-LE ROYER
RÉSEAU DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 2

Le formateur d'adultes: personnage étrange 9

À propos de méthode: l'enseignement du français aux adultes allophones 18

À propos d'analyse de besoins 27

À propos de traitement des erreurs 33

À propos de techniques d'enseignement 39

À propos de l'aménagement de la salle de classe 42

À propos des supports didactiques 46

À propos de connaissances théoriques 49

À propos de soi-même dans la salle de classe 51

En guise de conclusion 55

Annexe - Tableaux 60

NOTE: dans ce document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

INTRODUCTION

La série d'analyses et de recherches «Enseigner le français aux allophones» se devait d'inclure aussi un «portrait des formatrices et formateurs d'adultes allophones». En effet, cet enseignant est le personnage-clé, le maître-d'oeuvre, la cheville ouvrière de cette entreprise de francisation des nouveaux arrivants. La présente recherche entend justement susciter un témoignage collectif des formateurs d'adultes allophones sur ce qu'ils pensent être comme enseignants, sur ce qu'ils voudraient être, sur ce qu'ils font, sur ce qu'ils devraient faire ou voudraient faire auprès des apprenants qui leur sont confiés.

Nous savons déjà que l'ensemble de ces professionnels de l'enseignement du français aux allophones, comme d'ailleurs l'ensemble des formateurs d'adultes de tous les champs pédagogiques, «ont ceci de particulier: 95% ont un statut précaire. Certains ont travaillé pendant 12 ou 15 ans à «taux horaire», sans avoir droit à des jours de congé maladie, sans assurances, sans participation à un régime de retraite». (A. Abesdris, «L'Alliance», décembre 1991, Vol. 28, N' 2, f. 13-15). Pendant de longues années, leur rappel ou ré-engagement dépendait du bon plaisir des gestionnaires et des directeurs. Depuis 1990, des semblants de contrats gratifient quelque 400 de ces formateurs, mais sans aucun espoir de devenir des permanents: ces contrats ont une durée limitée de 9 mois et sont résiliables à chaque fois qu'une diminution de la clientèle ou des coupures budgétaires se produisent. Les autres quelques centaines de formateurs sont rémunérés «à taux horaire» et doivent même subir une tricherie dans le calcul de la durée de la période d'enseignement qui passe de 50 à 60 minutes, c'est-à-dire une augmentation de tâche sans augmentation de salaire, ce qui provoque une perte de 17% sur la paie globale de chacun. Et toujours pas d'avantages sociaux ni de journées pédagogiques payées. Quant au système d'engagement, ils sont passés de l'attente anxieuse au téléphone, aux séances de placements qui s'avèrent être de véritables exercices de cruauté mentale, aux allures féodales et presque esclavagistes. Les formateurs d'adultes en ont long à dire sur les conditions de travail, les ratios non respectées, sur l'alourdissement de la tâche et la complexité grandis-

sante de la clientèle dite «adulte», surtout depuis l'entrée massive dans les centres de décrocheurs adolescents, aux comportements infantiles, sans motivation mais chargés d'aversion et de rejet envers le système scolaire. Pourquoi les formateurs d'adultes persistent-ils dans l'accomplissement d'une tâche si ingrate? «Parce que... comme sans doute la plupart des profs dans le monde entier, malgré toutes les difficultés, on aime ça!» (A. Abesdris, 1991).

Cette attitude des formateurs d'adultes contredit certaines conclusions de l'Avis au Ministre de l'éducation, titré **«La condition enseignante»** (Conseil supérieur de l'éducation, 1984).

En rapport avec le contexte global des institutions scolaires du Québec et du corps professoral dit «régulier», les auteurs de l'Avis retenaient 7 aspects qualifiés de «moins encourageants»:

- *une atmosphère de défaitisme et d'insatisfaction régnant dans de nombreuses écoles;*

- *l'essoufflement et la fatigue devant la lourdeur de la tâche générale à réaliser;*

- *l'absentéisme croissant et l'augmentation des demandes de congés à temps partiel;*

- *la difficulté à s'ajuster avec les autres professionnels de l'éducation et avec les renouveaux pédagogiques;*

- *un manque d'équité de la tâche, définitivement plus lourde et complexe dans une institution scolaire par rapport à une autre;*

- *la difficulté de communiquer et d'interagir auprès des apprenants dans l'essentiel de l'activité quotidienne en classe;*

- *les aspects mouvants, pluralistes, hétéroclites du contexte ethnoculturel des groupes;*

- *et finalement le phénomène du vieillissement qui affectent les enseignants. (Avis, «La condition enseignante», 1984).*

clientèle dite «adulte», surtout depuis l'entrée massive dans les centres de décrocheurs adolescents, aux comportements infantiles, sans motivation mais chargés d'aversion et de rejet envers le système scolaire. Pourquoi les formateurs d'adultes persistent-ils dans l'accomplissement d'une tâche si ingrate? «Parce que... comme sans doute la plupart des profs dans le monde entier, malgré toutes les difficultés, on aime ça!» (A. Abesdris, 1991).

Cette attitude des formateurs d'adultes contredit certaines conclusions de l'Avis au Ministre de l'éducation, titré «La condition enseignante» (Conseil supérieur de l'éducation, 1984).

En rapport avec le contexte global des institutions scolaires du Québec et du corps professoral dit «régulier», les auteurs de l'Avis retenaient 7 aspects qualifiés de «moins encourageants»:

- *une atmosphère de défaitisme et d'insatisfaction régnant dans de nombreuses écoles;*

- *l'essoufflement et la fatigue devant la lourdeur de la tâche générale à réaliser;*

- *l'absentéisme croissant et l'augmentation des demandes de congés à temps partiel;*

- *la difficulté à s'ajuster avec les autres professionnels de l'éducation et avec les renouveaux pédagogiques;*

- *un manque d'équité de la tâche, définitivement plus lourde et complexe dans une institution scolaire par rapport à une autre;*

- *la difficulté de communiquer et d'interagir auprès des apprenants dans l'essentiel de l'activité quotidienne en classe;*

- *les aspects mouvants, pluralistes, hétéroclites du contexte ethnoculturel des groupes;*

- *et finalement le phénomène du vieillissement qui affectent les enseignants. (Avis, «La condition enseignante», 1984).*

Ce tableau ne rend pas justice aux éducateurs d'adultes, qui, au contraire, font preuve d'un réel «militantisme» dans l'exercice de leur profession, ils assument les défis, s'ajustent aux changements, ne semblent pas affectés par des difficultés de communication, sont à l'aise avec la mosaïque ethnoculturelle des groupes d'apprenants adultes.

Cette recherche veut offrir à ces éducateurs exceptionnels qui oeuvrent auprès d'apprenants adultes allophones, l'opportunité de «se raconter», de «se décrire en action», surtout de livrer le secret de leur motivation profonde à l'égard de leur tâche.

Ces pages ne sont pas non plus un discours sur les qualités de l'«andragogue idéal» ou parfait. Si le lecteur désire des informations plus précises et détaillées se rapportant aux normes d'excellence de la pratique et de la formation des andragogues, nous lui suggérons de lire avec beaucoup d'attention «Conception de la tâche d'éducateur d'adultes...» de Claude Touchette, Université de Montréal, 1982. Il sera mis au faîte de la reconnaissance des comportements souhaités chez l'andragogue, des comportements qu'on peut acquérir ou développer par la formation universitaire et de ceux qui ne s'acquièrent pas mais conditionnent l'appropriation de bonnes attitudes et aptitudes.

Nous n'avons pas prétendu questionner les formateurs d'adultes en vue de faire ressortir des objectifs prioritaires de formation et de perfectionnement.

Tout dernièrement cette «Cueillette des besoins de perfectionnement des enseignants en alphabétisation de la région 06-13 (Montréal-Laval)» a été effectuée par l'Équipe volante régionale en alphabétisation (EVRA). D'après les cent-vingt-six réponses retenues, des besoins «urgents», donc prioritaires, se dégagent. Ce sont:

- *avoir une connaissance plus approfondie des différents styles d'apprentissage que chaque adulte peut utiliser en fonction de ses besoins 69;*

- *proposer des correctifs en lien direct avec les problèmes d'apprentissage identifiés chez l'adulte 78;*

- *savoir diagnostiquer les difficultés d'apprentissage . . 81;*

- *connaître la psychologie de l'adulte en formation: ses stratégies d'apprentissage, les facteurs environnementaux, les problèmes d'apprentissage . . . . . 82.*

Dans les remarques additionnelles, plusieurs professeurs intervenant en «alpha-langue» ont décrié le manque déconcertant de programme et d'outils pédagogiques. Ce sondage de l'EVRA est extrêmement éloquent, mais les sujets interrogés n'appartiennent qu'à un groupe d'intervenants, les alphabétiseurs, qui d'ailleurs ne sont pas toujours et nécessairement en contact avec des apprenants adultes allophones. De toute façon, l'objectif de la démarche de l'EVRA était celui de mettre à jour des besoins prioritaires de perfectionnement et non pas de brosser le portrait du formateur d'adultes allophones.

Notre recherche ne s'est pas donné comme but de discriminer ce qui est efficace de ce qui est inefficace dans l'enseignement. Le lecteur pourra trouver des réponses à ce propos dans: «Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?» de Michel Saint-Onge, éd. Beauchemin, Montréal, 1992.

Il se fait toujours beaucoup de sondages dans le milieu de l'enseignement, mais une recherche ayant comme objectif «le portrait de l'éducateur d'adultes allophones» semblait manquer et de toute façon elle était dû comme complément de la série «Enseigner le français aux allophones». Nous sommes allés chercher ces formateurs d'adultes allophones dans tous les secteurs de l'enseignement et dans les diverses régions du Québec. Les personnes interrogées sont donc des professeurs de français langue seconde, des professeurs de formation générale en français et en d'autres matières, des alphabétiseurs confrontés à des apprenants allophones qui composent la totalité ou la majorité du groupe-classe, des intervenants en éducation populaire dans des ONG, des enseignants de COFI, des professeurs de l'accueil au secteur secondaire.

L'intention de cette recherche a été de brosser ce portrait à partir des témoignages des enseignants qui quotidiennement s'occupent à divers titres et dans divers champs d'intervention didactique de clientèles allophones adultes.

La cueillette des données s'est effectuée de deux façons:

1. **Un questionnaire a été préparé et envoyé dans plusieurs centres d'éducation des adultes du Québec, dans des organismes volontaires d'éducation populaire, où la formation d'adultes allophones se pratique par l'enseignement du français surtout. Ce questionnaire a été ainsi distribué à Québec, à Hull, dans la région métropolitaine aux commissions scolaires de Sainte-Croix, de Jérôme-Le Royer, à la C.E.C.M., au C.R.E.P., à l'UQAM et dans divers organismes populaires de Montréal.**

   Le questionnaire était plutôt long et complexe. Malgré cela 85 réponses ont été reçues, retenues et dûment compilées. Le questionnaire portait sur une multitude de points:

   - ***identification du répondant et questions d'ordre général;***
   - ***champs et approches dans l'enseignement du français et de son code écrit;***
   - ***l'analyse et l'identification des besoins de la clientèle adulte allophone;***
   - ***le traitement des erreurs dans le laborieux cheminement de l'appropriation du français langue seconde;***
   - ***les techniques d'enseignement;***
   - ***l'aménagement de la salle de classe pour ces clientèles allophones;***
   - ***les supports didactiques;***
   - ***les connaissances théoriques acquises en fonction de la tâche d'enseignement du français;***
   - ***l'auto-perception et l'auto-évaluation du formateur;***
   - ***les défis majeurs appréhendés.***

Ces points sont finement détaillés en une longue, peut-être trop longue, série de questions. Mais ce fouillage d'opinion en profondeur et en détails a permis de cueillir une quantité impressionnante de données.

2. Non contents de ces informations un peu trop «quantitatives», nous avons voulu interroger directement plusieurs formateurs, nous avons même filmé plusieurs de ces entrevues, dans le but de saisir des informations plus qualitatives, plus ressenties et plus personnalisées, qui nous permettraient de mieux comprendre aussi les données quantitatives qui résultent de la compilation des réponses au questionnaire. Nous avons surtout interrogé des formateurs d'alpha-langue (alphabétisation des allophones), des professeurs de français langue seconde enseignant la communication en français, mais aussi la lecture et l'écrit, des professeurs de COFI, particulièrement pour les aspects reliés à l'intervention interculturelle, des enseignants de l'accueil adolescents (jeunes de 16 ans sous-scolarisés ou analphabètes).

Il est sans doute impossible d'être à l'abri de toute distorsion et déformation de la réalité: une objectivité absolue est une mission impossible, une mesure de subjectivité demeurant toujours, subjectivité individuelle du chercheur, subjectivité collective des répondants.

Le lecteur jugera lui-même si les traits dessinés dans ce portrait du formateur d'adultes allophones donnent une assez bonne image de la réalité. Nous lui avons demandé «Qui es-tu? Que dis-tu de toi-même?».

Voici notre interprétation de la réponse, que nous soumettons à l'appréciation du lecteur.

CHAPITRE I

LE FORMATEUR D'ADULTES: PERSONNAGE ÉTRANGE?

LE FORMATEUR D'ADULTES: PERSONNAGE ÉTRANGE?

Selon les données de cette enquête, la presque totalité des formateurs d'adultes ont reçu leur formation au Québec, même si plusieurs sont nés à l'extérieur du pays, comme en Haïti, en France et en Afrique du Nord. Professeurs de français langue seconde, ou alphabétiseurs, ou enseignants en formation générale, en formation professionnelle, ou encore en éducation populaire, ils sont pour la plupart d'un âge certain: plus de la moitié appartiennent au groupe d'âge 36-50 ans, sauf en français langue seconde, où ce groupe d'âge touche les 2/3 de l'effectif. Ce corps professoral est composé principalement de femmes (68%).

Un des faits les plus surprenants est sans doute l'aspect cahoteux, extrêmement hétéroclite, de leur formation et du cheminement qui les a conduits à l'éducation des adultes et des adultes allophones.

En français langue seconde, 2/3 des professeurs enseignent sans aucune qualification légale et seulement 62% de ce contingent d'enseignants non qualifiés poursuivent actuellement des études pour l'obtention d'un brevet d'enseignement. Cela ne signifie pas qu'ils manquent de formation universitaire: pratiquement tout le monde est détenteur d'un BAC, plusieurs d'une Maîtrise. Par contre ces diplômes ont été obtenus dans une multitude de disciplines, dont la pertinence n'est pas toujours évidente: histoire de l'art, linguistique, éducation des jeunes, relations industrielles, traduction français-anglais, information scolaire et professionnelle, didactique, théologie...

Le même scénario se répète dans le champ de l'alphabétisation: 60% n'ont pas de qualification légale, et seulement la moitié de cet effectif sont retournés aux études pour l'obtention du brevet. La variété des domaines d'études où ces alphabétiseurs ont été diplômés est encore plus surprenante et disparate: adaptation scolaire, orthopédagogie, nursing, linguistique appliquée, éducation préscolaire et primaire, andragogie, brevet B, lettres et sciences, traduction, enseignement des langues, études littéraires, études bibliques, communication...

Les enseignants de formation générale et professionnelle, d'éducation populaire, voire même ceux qui interviennent dans des champs éducatifs particuliers (classes de transition, clientèles adultes handicapées...) connaissent également des problèmes de permis et de qualification légale, de non-reconnaissance d'études et d'acquis professionnels, leur formation étant tout aussi relativement pertinente par rapport aux tâches éducatives. On note parmi les professeurs de français langue maternelle une plus longue expérience d'enseignement.

Dans l'ensemble, ces travailleurs de l'enseignement se déclarent satisfaits de leur statut, de l'éducation des adultes et de la formation des adultes allophones en particulier, tout en soulignant diverses sources d'inquiétude assez grave: ils se disent sous-payés, soumis aux aléas peu enviables d'un emploi précaire, ils dénoncent le système d'embauche, ils acceptent très mal l'obligation qui leur est faite de retourner aux études pour l'obtention d'un permis d'enseignement, malgré les diplômes obtenus et l'expérience acquise dans des champs d'intervention pour lesquels il n'existe pas de formation universitaire spécifique. Beaucoup, d'ailleurs, considèrent leur formation comme suffisamment pertinente par rapport aux tâches d'enseignement, mais réitèrent unanimement leur confiance en la valeur formatrice de la pratique de l'enseignement. D'un autre côté, trop peu poursuivent des études pour une qualification plus adéquate.

Les circonstances qui ont poussé ces formateurs sur les chemins, parfois tortueux, qui les ont conduits à l'éducation des adultes, sont très variées: fruit à la fois du hasard, des nécessités de la vie et de décisions mûries et arrêtées délibérément.

Ce fut pour plusieurs anciennes enseignantes un retour à l'enseignement après un arrêt pour mariage et maternité ou bien devenues subitement responsables de familles monoparentales à cause du décès ou du départ du conjoint, le retour à l'enseignement sous n'importe quelles conditions de travail leur permettait de répondre aux nécessités et d'assumer leurs responsabilités.

Pour d'autres, l'arrivée à l'éducation des adultes était l'aboutissement logique de précédentes activités professionnelles: soit parce qu'ils étaient orienteurs, conseillers sociaux et pro-

fessionnels, bénévoles dans un organisme volontaire d'éducation populaire (OVEP) ou coopérants dans le Tiers-Monde, ou, finalement, intervenants pour des cours privés aux adultes en employabilité.

Une réelle motivation personnelle et un certain militantisme ne sont pas absents du choix de carrière de formateur d'adultes. Le désir d'aider, d'aider des compatriotes allophones ou des concitoyens démunis (handicapés, analphabètes, sans-emploi ou décrocheurs), l'attrait du contexte social multiculturel, la volonté de lutter contre les méfaits de l'analphabétisme, le propos de participer à la sauvegarde du fait français au Québec, l'interpellation des multiples défis du monde des adultes, la globalité et l'humanisme qui caractérisent la démarche andragogique, ce sont là des éléments et des motifs nommément soulignés par les formateurs interrogés.

Pour certains, le désir d'échapper à l'éducation des jeunes, à l'usure physique et morale de l'enseignement au primaire et au secondaire, aux charges ingrates de maintien de la discipline et de la motivation à l'étude chez les adolescents, l'attrait donc d'une clientèle scolaire plus attachante et gratifiante, ont sans doute joué beaucoup dans les choix professionnels. Cette comparaison entre le secteur des adultes et celui des jeunes est surtout développée par les enseignants de français langue maternelle ou de formation générale et professionnelle, qui, par contre, sont les plus exposés à retrouver dans leurs groupes-classes ces jeunes étudiants du genre «décrocheurs» qu'ils considéraient comme particulièrement difficiles à éduquer.

La rareté de l'emploi au primaire et au secondaire, le manque d'embauche pour les détenteurs de diplômes dans des matières non enseignées, des offres circonstancielles d'emploi dans le secteur de l'éducation des adultes, le besoin de travailler, la convenance des horaires, la disponibilité lorsqu'on est suppléant ou aux études, voilà encore des raisons fortuites mais déterminantes pour d'autres enseignants aux adultes.

Dans l'ensemble, les formateurs d'adultes estiment posséder les attitudes et aptitudes requises pour l'accomplissement de leurs tâches éducatives et professorales, mais reconnaissent qu'ils auraient besoin de perfectionnement pour accroître des connaissan-

ces pertinentes (66%). En répondant à la question: «Quelles compétences aimeriez-vous développer pour mieux accomplir votre tâche professionnelle?», ces mêmes formateurs livrent des listes fort intéressantes de centres d'intérêt et d'objectifs prioritaires de perfectionnement.

1. <u>En enseignement du français langue seconde</u>

- On demande une formation et des connaissances plus adéquates pour faire face aux défis qu'imposent la multiethnicité et la pluralité culturelle des clientèles adultes des centres de formation, afin de mieux communiquer avec des individus et des groupes allophones, afin de mieux gérer des classes multiethniques en accordant l'espace convenable aux cultures en présence.

- On aimerait non seulement progresser ou s'initier aux études dites «interculturelles», mais également connaître de nouvelles langues étrangères: connaître, oui, de façon approfondie les aspects culturels de la vie et des comportements en situation d'apprentissage propres aux étudiants étrangers, mais également découvrir la dynamique du langage, de l'émergence de nouvelles compétences langagières, ainsi que connaître les langues du monde.

- On voudrait aussi mieux comprendre les théories de l'apprentissage, de l'acquisition d'une nouvelle langue.

- À propos de l'intégration linguistique des allophones analphabètes, on se pose beaucoup de questions, ayant trait surtout à la méthodologie et à la pratique de la classe.

- On signale des vides de connaissance à propos des techniques d'alpha, de la didactique de l'écrit et de la lecture pour les allophones sous-scolarisés, de la correction phonétique lorsqu'elle est proposée à des individus dans des groupes-classes présentant des origines linguistiques très disparates.

- On voudrait s'instrumenter pour inventer des contenus ou des outils didactiques mieux ajustés aux caractéristiques

et aux besoins des clientèles allophones, pour mieux évaluer les étudiants, mieux les classer...

- Selon l'expression d'un formateur, c'est d'une «pédagogie des faibles et des étrangers» dont on voudrait bien se doter.

2. <u>En alphabétisation</u>

- Beaucoup de demandes de formation tournent autour de l'«Alpha-langue» ou de l'alphabétisation des allophones, à propos de laquelle subsistent encore des points mal clarifiés, même si on commence à mieux les cerner soit comme des problèmes de didactique, soit comme des aspects de la gestion de la classe et de la constitution du groupe (classement, évaluation, passation...).

- Les alphabétiseurs demandent également à être formés à l'action «communautaire», à l'animation, car ils sont souvent impliqués dans des organismes d'éducation populaire, où l'on prône des approches conscientisantes et où on prétend donner du pouvoir aux groupes communautaires.

- Ces formateurs doivent également se dépenser beaucoup en «relation d'aide», surtout auprès de clientèles particulières (en santé mentale, auprès de personnes frappées par des handicaps multiples): le désir exprimé de formation inclut ces préoccupations.

- L'«allophonisation» des groupes d'apprenants en alphabétisation a provoqué aussi le besoin et la demande d'une certaine formation des alphabétiseurs en enseignement des langues secondes.

- En alphabétisation, les intervenants et les formateurs aimeraient faire une plus large place à l'utilisation des micro-ordinateurs: ce qui exige chez eux le développement de nouvelles connaissances et techniques d'enseignement.

3. En enseignement du français langue maternelle, en formation professionnelle, en accueil, dans des secteurs particuliers

- Dans ces autres champs éducatifs les demandes de formation sont tout à fait analogues et se polarisent autour de l'approche des cultures, du traitement des écarts linguistiques et des systèmes interlinguaux.

- On se pose des questions sur certains aspects des approches individualisées et on demande à approfondir le fonctionnement cognitif, les stratégies cognitives et métacognitives des individus et des groupes en situation d'apprentissage formel.

- On demande aussi de pouvoir progresser dans la connaissance des clientèles allophones et dans la maîtrise théorique et pratique des techniques de rééducation, d'être entraînés à mieux gérer la classe et le temps alloué pour l'enseignement.

La plupart des formateurs d'adultes, toutefois, se sentent suffisamment équipés pour faire face au défi que représente la présence des allophones dans les centres de formation des adultes. Cette présence constitue pour la majorité des formateurs (70%) un défi majeur auquel doit faire face aujourd'hui et dans un proche avenir l'éducation des adultes, surtout sur le territoire métropolitain.

Les formateurs d'adultes considèrent leur travail très important pour la société québécoise et comme étant très apprécié par les apprenants, voire même personnellement valorisant, même lorsqu'il n'est pas reconnu tout à fait positivement par leurs supérieurs. Presque unanimement, ils conseilleraient à de futurs maîtres de s'orienter en éducation des adultes, à condition, bien sûr, de bien vouloir «se donner» et d'être formés à réagir adéquatement aux inter-actions culturelles, aux aspects un peu babéliques des groupes multiethniques.

On ne peut pas affirmer que la dimension des groupes d'apprenants est excessive, surtout si on la compare au secteur régulier des jeunes. En alphabétisation et en éducation populaire, les

groupes sont définitivement assez restreints, le ratio professeur-étudiants étant très bas en alphabétisation et en éducation des clientèles particulières. Les conditions physiques des salles de classe sont estimées de bonnes à passables, mais parfois aussi comme lamentables, et cela est le cas de certains organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) moins structurés et moins nantis, mais aussi de centres d'adultes «harmonisés» avec le secteur régulier des jeunes. Dans les deux cas, l'enseignement se donne dans des locaux adaptés ou récupérés, initialement prévus et conçus pour servir à d'autres fins, comme entrepôts ou ateliers pour la grosse machinerie, donc fort mal éclairés et mal aérés, rendus exigus par des cloisonnements et ne laissant plus d'espace pour des activités complémentaires. En fait, cette harmonisation des secteurs jeunes et adultes est catégoriquement dénoncée par tous les formateurs; si elle procure des budgets supplémentaires aux directions des polyvalentes pour combler des déficits, elle ne dessert pratiquement jamais les besoins des apprenants adultes, pour lesquels il demeure toujours difficile ou impossible d'acquérir l'équipement, les outils et l'espace utile à des horaires convenables pour leur formation.

Une ombre au tableau assombrit l'atmosphère de l'éducation des adultes: c'est le statut précaire du formateur, éternellement à la merci de la dimension des enveloppes budgétaires et des décrets ministériels, sans aucune sécurité d'emploi véritable. Cela empêche quelques enseignants de se consacrer à long terme à la formation des adultes et les fait rêver de «changements» d'emploi ou de secteur, changements qui finalement ne se concrétisent pratiquement jamais, surtout pas sous forme de sortie du champ éducatif de l'éducation des adultes.

Les inquiétudes majeures des formateurs sont étonnamment nombreuses et variées et témoignent de situations problématiques très objectives.

- *On enseigne le français et on accomplit des efforts d'intégration des nouveaux arrivants: vont-ils réellement utiliser le français après leur formation et s'intégrer à la société québécoise?*

- *Sommes-nous capables d'intervenir adéquatement en situation multiculturelle et multilingue?*

- *Quel est l'aboutissement des efforts d'alphabétisation et de francisation des allophones peu scolarisés ou illettrés?*

- *Comment résoudre les problèmes qui découlent d'une certaine anarchie dans le recrutement et le classement, dans les approches et les méthodes?*

- *Comment inspirer une plus grande motivation chez les apprenants allophones, surtout chez les jeunes adultes? Comment les préparer à des profils ultérieurs de formation? Comment entretenir des liens entre divers centres et secteurs de formation d'adultes?*

- *Comment pallier au manque d'encadrement, de leadership, de compétence et d'intérêt chez certains cadres responsables?*

- *Comment tisser des mécanismes de concertation entre professeurs d'adultes? Comment s'approprier la gestion de cette concertation?*

- *Comment parvenir à une certaine sécurité d'emploi, à une mesure satisfaisante de temps de travail, comment se qualifier légalement sans couper sa disponibilité, comment acquérir la reconnaissance sociale et effective du statut de formateur d'adultes?*

Mais le fait qui surprend davantage est que, malgré ces préoccupations majeures, malgré plusieurs aspects déficitaires et lacunes importantes, le travail d'éducateur d'adultes, de formateur d'adultes allophones, d'alphabétiseur... demeure aux yeux des intéressés une profession attachante et moralement gratifiante.

CHAPITRE II

À PROPOS DE MÉTHODE:
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
AUX ADULTES ALLOPHONES

À PROPOS DE MÉTHODE: L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ADULTES ALLOPHONES.

La pièce maîtresse de l'intervention auprès des clientèles étudiantes adultes allophones est, sans contredit, l'enseignement du français. Cet enseignement fait l'objet du contrat moral entre le Gouvernement du Québec et les immigrants qu'il accueille sur son territoire: les nouveaux arrivants acceptent cette intégration linguistique, les organismes de francisation qui opèrent directement ou indirectement sous l'égide de l'État québécois doivent fournir un enseignement adéquat, fonctionnel et efficace.

Une quantité appréciable de questions ont été posées aux professeurs de français (langue seconde et langue maternelle, alphabétisation et alpha-langue): elles touchent des aspects fondamentaux, comme la place de l'étude des structures de la langue, des transferts des langues d'origine, de l'utilisation des langues d'origine, du recours à la traduction, de l'utilisation de l'anglais comme «lingua franca», de méthode directe, de bain linguistique, de modèles linguistiques, de fonctionnalité ou utilité pratique des contenus d'apprentissage (approche communicative), de types d'exercices, de situations de communication, d'introduction de documents authentiques, d'utilisation de supports audio-visuels, d'insistance sur l'orthographe, de recours à des méthodes non-conventionnelles. Par les réponses qui ont été données, il est possible de faire ressortir les orientations générales de l'ensemble des formateurs, ainsi que certaines appréhensions.

1. La place de l'étude systématique des structures

Même si pratiquement tous les centres d'enseignement du français prétendent emprunter une approche fonctionnelle très liée aux situations de communication, les enseignants de français de n'importe quel secteur d'intervention (L2, L1, Alpha, Transition...) affirment accorder «assez» ou «beaucoup» d'importance à l'étude du vocabulaire (86%), à l'enseignement de la grammaire et à la connaissance des règles théoriques (80%), mais sensiblement moins à la maîtrise des expressions figées

(63%). Le métalangage grammatical le plus fréquemment utilisé est celui qui décrit le nombre et le genre des mots variables, la personne et le nombre dans les conjugaisons, l'infinitif et le conjugué des verbes. Par contre, tout ce qui est relatif à la concaténation syntaxique (modes et temps, principale et subordonnée, discours direct et indirect) est moins présent dans l'enseignement: entre «rarement» et «quelquefois». C'est vrai qu'on ne demande pas souvent, pas méthodiquement en tous les cas, des exercices de rédaction en français assez élaborés, qui imposeraient une analyse logique du discours. Le recours aux notions de «nature et fonction des mots», «préfixes et suffixes des mots», «variable et invariable», «homophones, synonymes et faux amis» se fait avec une fréquence variable, plus fréquemment en enseignement du français L1, en classe de transition, là où il y a orientation à la maîtrise du code écrit. (Voir en annexe les tableaux 1, 2, 3, 4 et 5).

2. Le recours à la traduction

À ce chapitre les attitudes des enseignants ont beaucoup évolué. Déjà le recours à la traduction était «scrupuleusement» et parfois «laborieusement» évité: on mimait, on dessinait, on faisait de tout pour ne jamais traduire, c'était le respect absolu du principe fondamental de la méthode directe. Aujourd'hui on sait pertinemment que l'apprenant étranger, surtout à ses débuts dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, verbalise constamment dans sa conscience linguistique les actes langagiers et les situations de communications en sa langue d'origine. Un tiers des erreurs qu'il commet sont redevables aux interférences avec cette langue maternelle dans laquelle est figé, pour ainsi dire, son ego linguistique. Les professeurs actuels de français, de toute évidence, n'aiment pas recourir à la traduction (79%) mais seulement 22% refusent catégoriquement ce détour. (Voir en annexe le tableau 6)

Selon ces inconditionnels de la méthode directe, le recours à la langue maternelle rend «paresseux» l'apprenant, n'étant en somme qu'une solution de facilité. D'autres s'y opposent pour des raisons «politiques» d'allégeance inconditionnelle au fait français et à ses droits de légitimité exclusive. Un autre

argument en faveur du bannissement de la traduction en classe de français, est le fait qu'il n'y a pratiquement jamais de langue d'origine commune dans la classe et qu'il est difficile de maîtriser la totalité des langues d'origine d'un groupe d'apprenants: bannir la traduction, c'est aussi éviter de s'exposer à de la discrimination.

Même si dans la classe les apprenants semblent s'identifier à une même langue d'origine, le recours systématique à la traduction dans cette langue va s'avérer nuisible à moyen et à long terme et, d'ailleurs, si les apprenants sont peu scolarisés, il est très probable qu'ils ne soient que des locuteurs d'une variété dialectale et donc plutôt mal à l'aise avec une supposée commune langue véhiculaire d'origine. Les enseignants moins «scrupuleux» à cet égard (63%) admettent que l'on puisse recourir à la traduction en langue d'origine de façon occasionnelle, pour expliquer des mots abstraits ou présentant un sens difficile à intégrer directement, pour aider l'amorce d'une leçon, comme dernier recours et avec beaucoup de réserve, pour éviter des blocages inutiles et irritants.

Autrefois, il n'y a pas bien longtemps, l'anglais était une sorte de «lingua franca» chez les apprenants (migrants et immigrants), mais ne l'est plus à présent: le recours à la traduction en anglais se pratique de moins en moins, «jamais» ou «presque jamais» (57%) et de très «rares fois» (27%). Il est source de problèmes avec certains groupes d'immigrants qui ont déjà développé chez eux avant l'entrée au Québec l'usage de la langue anglaise. Dans ces circonstances, les enseignants se gardent sévèrement d'y recourir. (Voir en annexe le tableau 7).

Malgré ces mises en garde, il se trouve néanmoins plusieurs enseignants de français qui pensent que le recours à la langue maternelle des étudiants pourrait être un élément positif et utile dans l'enseignement du français comme langue seconde (37%). Ces enseignants maintiennent la consigne de ne parler qu'en français, mais n'hésitent pas à tempérer la rigueur de cette consigne avec une sage tolérance, surtout pour ceux, parmi les apprenants, qui ne savent s'exprimer qu'en langue d'origine. On tolère évidemment le dictionnaire bilingue, on

distingue le temps de classe (consignes rigoureuses) et le temps des pauses-café (périodes de relâche). Il demeure difficile de prouver dans quelle mesure le recours à la langue d'origine peut aider les apprentissages en français: ce recours permet de mieux comprendre ou d'expliquer beaucoup d'erreurs interférentielles. (Voir en annexe les tableaux 8, 9 et 10).

3. Réaliser un bain linguistique français

L'idéal de tout bon enseignant de français est de réussir à faire de la langue française une langue «sociale» parmi les apprenants, une «lingua franca» débordant le temps restreint de la classe, une langue de «jeu», de «plaisir» de la conversation, une langue de «relations amicales». Les formateurs ont souligné plusieurs principes directeurs et plusieurs techniques utilisées pour réaliser un «bain linguistique français», «une dialogie française», dans leur salle de classe. Il faut avant tout maintenir fermement certaines consignes priorisant l'utilisation du français, «parler et faire parler en français» en amenant beaucoup d'activités orales, par des mises en situation signifiantes, utiles et capitalisables, surtout amusantes, avec une résonance pratique et fonctionnelle. Dans le micro-univers babélique de la classe, il faut constamment se soucier d'alimenter d'excellentes relations interculturelles. Les activités hors classe (les fameuses «sorties») doivent être bon aiguillées afin de faire déborder l'espace linguistique du français. L'insistance mise sur les consignes doivent toujours être empreintes de politesse: la priorisation du français doit paraître surtout comme une «stratégie» d'apprentissage et non comme une sorte de «répression» culturelle. Plusieurs formateurs ont indiqué la chanson française comme un instrument privilégié pour promouvoir l'adoption de la langue française, le plaisir de chanter se transformant en plaisir d'articuler convenablement la langue. Même s'il n'y a pas lieu d'être scrupuleux à propos des langues d'origine et du recours que les étudiants peuvent y faire, il est suggéré tout de même de mimer, de dessiner, de recourir à l'image... plutôt que de traduire. Il existe des activités ludiques fort intéressantes à ce niveau, qui peuvent même contribuer à introduire le français dans la vie naturelle

du groupe. Il importe de surveiller l'impact d'un groupe linguistique important ou majoritaire dans la classe: il risque d'empêcher la réalisation du bain linguistique français, par un recours trop fréquent à la langue d'origine, mais surtout en transformant celle-ci en «langue-maquis», ce qui compromettrait définitivement l'unité du groupe et sa bonne gestion. Dans la classe et dans les sous-groupes de travail, il faut mélanger les ethnies et les langues, empêcher les regroupements d'homoglottes. À 90% les professeurs de français affirment réussir à créer ce bain linguistique français sonore dans leur classe. Le français est définitivement la langue dans laquelle on s'adresse au professeur (91%), par contre il est un peu moins utilisé entre apprenants lors des activités d'apprentissage: «toujours» ou «souvent» (37%).

Certains professeurs ont avantageusement recours à des rencontres entre étudiants francophones et apprenants allophones des cours de français: lorsque ces rencontres sont bien structurées, elles s'avèrent très profitables.

4. Modèles linguistiques

Dans le partage du temps d'enseignement-apprentissage entre le français parlé et l'écrit, l'oral n'est que légèrement privilégié, tous secteurs confondus: langue seconde, alphabétisation, langue maternelle et formation générale et professionnelle: en fait 60% du temps est consacré à l'oral. Les formateurs justifient cette moyenne, en prétextant que les niveaux avancés exigent de l'insistance sur l'écrit, que les élèves demandent davantage d'activités axées sur la lecture et l'écriture et que la langue écrite fait partie intégrante de la communication et du fonctionnement social.

Le modèle linguistique proposé par les enseignants est le français international et/ou le français québécois des personnes instruites(87%). Comme le fait remarquer un formateur, «on passe de l'un à l'autre, en signalant les canadianismes». Cela n'implique pas que le français populaire québécois soit ostracisé: ce langage de la rue, des milieux de travail, de la voisine de palier, d'une certaine télévision et dramaturgie et de la chanson populaire fait l'objet de plusieurs activités

(19%). Il ne s'agit pas, dans ce cas, d'apprendre à le parler, mais plus simplement de le comprendre. Les formateurs plus renseignés ont même suggéré des méthodes de sensibilisation plus ou moins élaborées, permettant de se familiariser avec ce modèle populaire de langage, aidant à intégrer des apprentissages informels et spontanés. Il existe, en fait, chez les formateurs une préoccupation marquée de présenter divers modèles de français parlé, divers registres de langue, selon des situations de communication réelle plutôt qu'en fonction de points de grammaire à expliquer. (Voir en annexe le tableau 11)

5. **Types d'exercices**

Les enseignants préfèrent proposer des exercices de réutilisation des modèles d'actes de paroles enseignés en les adaptant à différents contextes de communication (60%) ou des exercices sous forme de stimuli répétés provoquant la réaction à des actes de parole (37%). Les exercices systématiques de répétition ou de simple imitation des actes de parole sont définitivement moins populaires (19%).

La progression et la gradation des apprentissages sont assurées par le choix et la séquence d'exercices d'écoute de nombreux corpus puisés dans la vie et la communication quotidienne, en stimulant la découverte des faits de langue dans ces extraits authentiques. On enseigne surtout et avant tout ce qui est fonction des impératifs de la communication (59%), on s'emploie à préparer les apprenants aux divers usages socio-linguistiques de la langue française (57%) en proposant particulièrement des activités qui visent la compréhension du français parlé québécois du milieu de vie immédiat de l'apprenant (47%).

Même les exercices présentant les régles de la langue française tiennent largement compte des situations de communication plutôt que du fonctionnement du système de la langue (47%). Il y a toutefois discordance sur ce point, plusieurs formateurs préférant développer en parallèle deux enseignements: un structuraliste et l'autre pragmatique et communicatif. En général, les enseignants (surtout en langue secon-

de) ne manquent pas de développer la réflexion sur la situation et le contexte de la communication «où et quand» (61%), en soulignant aussi le rapport existant entre le locuteur et son message, le locuteur et son interlocuteur (52%).

Les groupes d'apprenants allophones aiment bien prendre contact avec le français de la vie par des rencontres, des visites, des entrevues, par tout ce qui est interactif, comme aussi par le cinéma et le spectacle, l'humour et les grivoiseries. Dans le milieu captif et formel de la classe, le cassettophone est très utilisé et il se fait de la discrimination auditive en vue d'aider la compréhension directe de la langue. L'image (photo ou dessin) comme point de départ de la présentation de notions est un peu moins utilisée, faute aussi de bon matériel pour le faire.

Dans l'enseignement de la langue seconde, sans constituer une préoccupation prioritaire, l'orthographe d'usage et grammaticale fait l'objet d'exercices tout de même assez fréquents et réguliers dans les niveaux plus avancés (les dictées différemment façonnées), tandis qu'on ne s'occupera des homophones que si leur occurrence affecte le sens des énoncés et la communication.

6. <u>En qualifiant «approche», «méthode» et «technique»</u>

Invités à qualifier l'ensemble de leur propre approche par des adjectifs, les enseignants de langue en sont arrivés au pointage suivant: fonctionnelle (53 points), individualisée (29), conscientisante (22), thématique (19), scolarisante (19), communautaire (18), pragmatique (13), structuraliste (11), traiditionnelle (8), objectivationnelle (7), instrumentale (6). Dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des niveaux de base, les formateurs déclarent s'inspirer de la méthode mixte (37 points), globale (23), phonétique (19), syllabique (17), thématique (15).

Quant aux méthodes non conventionnelles et à leurs techniques d'intervention, elles sont peu connues et très peu pratiquées. Il se fait ainsi peu d'applications de la suggestopédie et de l'association langue-musique; le Community Language Learning

et l'autogestion du plan de cours ainsi que le Silent Way sont pratiquement ignorés. L'association parole-action ou le Total Physical Response, par contre, connaît une certaine popularité dans les classes d'alpha-langue, où les clientèles étudiantes sont linguistiquement peu outillées mais très «manuelles» ou «gestuelles». (Voir en annexe les tableaux 12 et 13.

CHAPITRE III

À PROPOS D'ANALYSE DE BESOINS

À PROPOS D'ANALYSE DE BESOINS

Selon le «Guide d'intervention sur mesure en Alphabétisation» et selon les principes de toute bonne démarche en éducation (surtout en andragogie), le point de départ ne peut être que l'analyse et l'identification des besoins d'apprentissage en rapport avec des besoins plus fondamentaux et vitaux des apprenants. Les formateurs ont été questionnés sur ce point d'ancrage de l'enseignement, ce qui a permis de mettre en évidence leurs conceptions et leurs approches sur ce sujet.

Premièrement, ils sont unanimement d'accord sur le principe que la première démarche dans un groupe d'apprenants adultes devrait consister à cerner avec eux leurs besoins d'apprentissage ainsi que leurs besoins vitaux afin d'y ajuster l'enseignement. Quelques formateurs ont fait remarquer que toutefois l'identification des besoins et la fixation d'objectifs de formation adaptés ne doivent pas faire oublier les contraintes qui découlent de programmes éducatifs obligatoires et fixés d'avance. Au moment de l'identification des besoins, il convient également de définir les acquis de chacun, car personne n'a vraiment les mains ni l'esprit vides. Il existe en tout individu adulte un cumul d'expériences et de connaissances, non seulement de besoins. Dans le cas de groupes débutants, allophones et peu scolarisés, lorsqu'il n'y a pas de langue commune entre les apprenants et le maître, cette opération d'identification des besoins et des acquis devient plus laborieuse, plus difficile, voire même impossible à réaliser sans l'aide d'interprètes ou d'intermédiaires culturels: si l'attente de formation est fonction des besoins d'apprentissage et de vie ressentis par les individus, la demande de formation ne fait pas toujours suite à une formulation explicite de besoins ressentis et même la formulation des besoins est loin d'être toujours directe et précise ou explicite. Il est certain que l'ensemble des étudiants allophones de nos institutions sont là pour apprendre à s'exprimer dans la langue du pays d'accueil (le français), mais ils ne sont pas nécessairement prédisposés à élaborer et à expliciter l'expression détaillée de leurs besoins d'apprentissage en matière d'habiletés langagières. Les attentes et les demandes de formation ne sont pas toujours «personnelles», elles résultent souvent de diverses influences du contexte social et familial. Elles sont rarement

exprimées à partir d'une conscience très nette des besoins. L'émergence de demandes de formation est souvent provoquée aussi par le travail de sensibilisation du maître. Les formateurs sont tous convaincus qu'aussi bien pour l'individu que pour le groupe, les demandes et les attentes de formation évoluent au cours de l'apprentissage et que des réaiguillages périodiques sont nécessaires.

Selon les professeurs interrogés, l'allophone appelé à sortir de l'enveloppe familiale et ethnique pour interagir avec le milieu d'accueil présente un besoin primordial d'apprendre à communiquer en français. Si ce nouvel arrivant est analphabète ou sous-scolarisé, il est confronté à un autre besoin de formation: il doit apprendre à lire et écrire minimalement mais suffisamment pour fonctionner dans une société lettrée, où l'écriture est le fondement d'une large tranche des communications sociales et où le code écrit s'affiche partout avec agressivité. Maîtriser le français (à l'oral et à l'écrit) est un besoin causé par de multiples pressions sociales et intégré par l'individu dans sa démarche d'adaptation au nouveau milieu.

La démarche de s'inscrire à des cours de français en vue d'apprendre à communiquer, à lire et à écrire, n'est que la réponse à un besoin social (57 points) d'intégration au nouveau milieu (45), un besoin de survie (40), de communication avec l'autre (46), d'épanouissement et de relations harmonieuses (57), d'autonomie (50), d'insertion professionnelle (43), de sécurité (36). (Voir en annexe le tableau 14).

L'individu humain demeure toujours surprenant: comme le font noter quelques formateurs, des allophones résistent à ces besoins d'adaptation et d'intégration, et se replient dans le micro-univers sécurisant de leur propre concentration ethnique.

Les enseignants ont tendance à penser que les formateurs ont dans l'ensemble une meilleure conscience des besoins des apprenants que les intéressés eux-mêmes. C'est le formateur qui évalue, classe les étudiants, pondère les progrès et recommande leur passation à un niveau plus avancé. Par le suivi, l'enseignant identifie avec suffisante précision les points forts et les points faibles du stagiaire, ses difficultés, ses blocages, ses plafonnements, ses lignes de progression et ses lacunes. Par la sensibilisation qu'il

développe auprès des apprenants, il conduit ceux-ci à prendre également conscience de leurs besoins d'apprentissage et de perfectionnement. Les formateurs tentent toujours d'établir un diagnostic des besoins, des acquis et des motivations du groupe d'apprenants. Ce diagnostic s'affine avec le temps: il se forge aussi au fur et à mesure que se développe l'expérience d'apprentissage et la connaissance des individus et de leurs relations groupales. Les besoins aussi sont des objets qu'on ne cible pas toujours avec exactitude: à ce niveau, comme à d'autres, la classe demeure un laboratoire où l'on fonctionne sur tous les fronts par essai, erreur et rectification.

De l'avis de la majorité des formateurs, l'enseignant a le devoir de toujours justifier le choix des activités qu'il propose, d'expliquer de façon suffisamment claire et motivante les objectifs visés, les moyens suggérés pour les atteindre, ainsi que leur pertinence. En fait, même en alphabétisation où la planification et le choix des activités devraient se faire (selon le Guide d'intervention) en concertation avec les apprenants, les formateurs assument personnellement la responsabilité de cette opération à 50%, ou le plus souvent possible (18%), ou consultent simplement leurs étudiants pour ensuite préparer les interventions à la lumière des suggestions qu'ils veulent bien retenir et appliquer.

Néanmoins, les formateurs affirment accorder assez de temps (44-46%) ou beaucoup de temps (33-43%) à l'identification des besoins, des acquis, des aptitudes et des motivations des apprenants. Par contre, dans l'analyse de la situation et l'établissement du profil de groupe, les formateurs procèdent de façon plutôt informelle, par observation et «intuition»[1]. Plusieurs mentionnent des outils et des techniques pour illustrer les besoins et les conduites des étudiants adultes, comme des fiches individuelles, des comptes rendus de suivi, des tableaux de bord ou journaux des activités... Pour réaliser la cueillette des besoins et fixer des thèmes autour desquels structurer les activités didactiques, il ne semble pas que les formateurs aient recours à des critères formels ni à des techniques systématiquement élaborées. Aussi bien par des rencontres individuelles que lors de rencontres de groupes, le

---

[1] Une formatrice mentionnait dans une introduction ludique du dernier congrès des alphabétiseurs, qu'il faut «beaucoup de pif pour que le PAF ne fasse pas «pof».

protocole d'enquête sur les besoins de formation est laissé à la discrétion des intervenants et se résume en un ensemble de questions informelles qu'on répète pratiquement sans grandes variations à chaque cas.

Les formateurs affirment que lorsqu'ils reçoivent des propositions de thèmes ou d'objectifs d'apprentissage de la part des étudiants allophones analphabètes, ils se font un devoir de satisfaire la demande et de respecter les choix, même s'il s'agit de sujets pour lesquels il existe peu de matériel ou qui exigent beaucoup de préparation de classe.

Selon les données de cette enquête, le processus d'apprentissage fonctionnel ***«ressentir, explorer, comprendre, agir»*** n'est pas encore devenu cette base méthodologique servant à la planification du déroulement des activités dans l'ensemble des groupes d'alphabétisation. Seulement 24% des formateurs s'y réfèrent («toujours» 4.8%, «souvent » 19.4%), tandis que 16% connaissent les modes de ce processus sans en faire grand cas («quelquefois» 12.9%, «rarement» 3.2%). Mais en proportion impressionnante (59.7%) les alphabétiseurs affirment ignorer ou méconnaître ce cadre de référence. (Voir en annexe le tableau 15).

Lorsque les questions de l'enquête deviennent plus «pointues», les formateurs en alphabétisation semblent perdre de l'aplomb. Très peu s'hasardent à expliciter leur façon d'exploiter le premier mode d'apprentissage fonctionnel ***«ressentir»*** (16%) et leurs réponses manquent parfois de pertinence, surtout lorsqu'ils s'agit d'expliquer comment ils interviennent concrètement pour développer les compétences de base reliées à ce premier mode d'apprentissage fonctionnel auprès des étudiants allophones. D'ailleurs ils ne savent pas non plus respecter davantage la progression des compétences de base propres au deuxième mode d'apprentissage fonctionnel ***«explorer»***, consistant en cette succession de phases: **«recueillir, sélectionner, organiser, décrire les données»**. Parmi les alphabétiseurs, 15% affirment être fidèles à cette procédure «toujours» ou «souvent» 19% le font de façon occasionnelle, les autres 66% ignoreraient ou méconnaîtraient cette série d'étapes. (Voir en annexe le tableau 16).

De façon générale, 63% des formateurs en alphabétisation reprennent l'identification des besoins et le choix des thèmes en cours d'apprentissage, ce qui laisse croire que le ralliement initial du groupe autour d'un ensemble de contenus, de méthodes et de techniques n'est pas toujours bien arrêté.

En conclusion, si le Guide d'intervention sur mesure et l'approche qui découle de sa définition du processus d'apprentissage fonctionnel doivent constituer la base théorique et méthodologique des interventions en alphabétisation, il y a encore un très long chemin à parcourir dans la formation des alphabétiseurs.

CHAPITRE IV

À PROPOS DE TRAITEMENT DES ERREURS

À PROPOS DE TRAITEMENT DES ERREURS

Les formateurs d'étudiants allophones sont très conscients du problème de l'«écart» linguistique qui distingue un natif de la langue et l'étranger qui essaie de se l'approprier. Ils ont parfois la nette impression qu'il y a comme un désajustement entre l'enseignement et l'apprentissage, dans le sens que le formateur «enseigne le français», mais que l'étudiant allophone «apprend autre chose», comme un dialecte créolisé, un langage approché, une interlangue approximative, et, dans le pire des cas, un «tarzan-talk», un «pataouète» ou «baragoin» qui contribue à discriminer linguistiquement l'étranger.

La grande majorité des professeurs de langue seconde et maternelle refusent de voir leur intervention évaluée en fonction de la quantité et de la gravité des erreurs que les étudiants allophones continuent de commettre; d'autres facteurs entrent en ligne de compte: la distance linguistique, la motivation, les plafonnements psychologiques inconscients causés par l'assouvissement des besoins communicationnels en-deça d'un niveau de grammaticalité minimale. Parfois la classe est le seul milieu d'utilisation du français de la part de ces étudiants allophones. Ainsi les formateurs ne se sentent pas responsables à ce point: l'enseignement et l'enseignant ne peuvent être évalués sur cet unique critère de la fréquence et de la gravité des erreurs, surtout pas en alphabétisation. D'un autre côté, ils sont fermement convaincus que le traitement des erreurs est une tâche fondamentale dans l'enseignement de la langue seconde.

Les enseignants en langue maternelle sont davantage enclins à croire que la correction immédiate et automatique de l'erreur est la meilleure procédure, puisqu'elle réduit au minimum le délai entre la réponse incorrecte et une nouvelle présentation d'activités autour du modèle correct. Les professeurs de langue seconde, soucieux du développement d'une approche communicative, s'abstiennent souvent et délibérément de ce mode de correction: selon eux ce procédé risque de brimer le désir de communiquer dans la langue enseignée, estompe l'estime et la confiance en soi. Pour certains étudiants, cette correction presque du tic au tac s'avère vexante, même inacceptable d'après leurs habitudes socio-culturelles. Elle

est sûrement contre-indiquée durant les laborieux efforts accomplis en production orale. Selon plusieurs, d'ailleurs, elle serait même inutile et inefficace.

En fait d'erreurs, les formateurs se sentent parfois exposés aux effets pervers de la routine: 32% pensent que, par accoutumance avec les productions des apprenants, le professeur risque de rectifier inconsciemment dans sa tête les énoncés des étudiants allophones, au point de ne plus percevoir les erreurs à chaque fois qu'elles se présentent.

L'expression française doit être encouragée. On vise par tous les moyens à la rendre spontanée et suffisamment correcte. Si le professeur s'applique à corriger toutes les erreurs, comment pourra-t-il promouvoir la spontanéité dans la production orale de ses étudiants? Il faudra donc tolérer une période d'hypothèses et de tâtonnements, ne corrigeant que les erreurs les plus gênantes dans la communication: celles qui perturbent le sens et l'intelligibilité. Corriger toutes les erreurs, c'est excessif et cette manière n'engendre pas de relations harmonieuses, si essentielles au dialogue et à l'«amour» de la langue seconde. De toute façon, il est impossible de corriger toutes les erreurs commises en classe (75%), il ne faut s'occuper que de celles qui ont une incidence sur la communication (89%) et qui présentent une fréquence sensible (81%). Le formateur doit déployer beaucoup de sagesse et de subtilité, voire même se figurer la perception particulière que chaque étudiant se fait des erreurs qu'il commet en français langue seconde: d'abord en est-il conscient? estime-t-il l'erreur comme étant grave ou sans importance, évitable ou inévitable? perçoit-il l'erreur comme une faute de comportement ou comme une maldonne? La perception de l'erreur et le jugement de valeur qui l'accompagne sont des éléments qu'un bon didacte ne peut négliger.

Plus l'enseignement du français est axé sur les habiletés écrites (lecture et écriture), et plus il faudra corriger toutes les erreurs d'écart avec ce qui a été précédemment enseigné. Dans une approche communicative, le formateur doit être plus patient, plus rémissif: surtout à l'oral, «appris» n'est pas «acquis» pour autant. Les transferts et les automatismes «corrects» sont souvent très longs à se concrétiser. Ici encore, le jugement et la réac-

tion des professeurs de langue seconde et de langue maternelle diffèrent sensiblement.

Un bon nombre de professeurs de langue seconde ne pensent pas qu'une compétence en grammaire comparée soit nécessaire pour pratiquer une correction adéquate des erreurs des étudiants allophones (51%), d'autres opinent que la connaissance de la langue d'origine, interférant dans les apprentissages, est un facteur énormément utile dans le traitement des écarts linguistiques (21%). Les autres formateurs font remarquer qu'il demeure toujours assez difficile d'identifier exactement la langue parlée des apprenants allophones, la langue vernaculaire de leur terroir d'origine: les analyses linguistiques différentielles sont généralement établies avec la langue véhiculaire ou officielle du pays d'origine et le degré de compétence de l'étudiant étranger dans cette langue d'origine officielle et grammaticalement standardisée est difficile à évaluer. Il existe toujours des techniques d'identification des erreurs à partir d'analyses de corpus oraux ou écrits: cette étude directe des réalisations des étudiants allophones en français langue seconde permet de souligner la fréquence, la force de rémanence et la systématicité des écarts.

Les formateurs (47%) invitent à une grande sagesse dans les interventions de traitement des erreurs et dans la mise en place de la correction: faire cela devant la classe n'est pas toujours recommandé, même si tous les apprenants peuvent en profiter; dans certaines cultures quelque correction que ce soit en public est perçue comme humiliante et en fin de compte offensante.

D'autres facteurs sont à considérer, par exemple, l'ouverture d'esprit et le climat d'amitié et d'estime entre les membres de la classe. Il est bon de dédramatiser l'erreur. On peut aussi sauvegarder l'anonymat de l'étudiant fautif, comme on peut s'en tenir à la correction individuelle.

Il faut également se soucier des nouveaux points de repère socio-culturels et des relations aux référents culturels originels dans la correction des erreurs. L'appropriation de la langue du pays d'accueil implique une intégration bien ajustée à de nouveaux contextes, à de nouvelles façons de faire: c'est là que l'intégration linguistique et sociale s'imbriquent et qu'il devient impé-

rieux d'éviter autant que possible de trop graves erreurs pragmatiques.

Les formateurs répondants à l'enquête, dans une faible proportion de 21%, sont d'avis que la correction différée est plus efficace. Plusieurs affirment ne pas connaître suffisamment les techniques et approches systématiques de correction et d'auto-correction. Ils estiment qu'une pratique de retour sur l'erreur pour en cerner la cause et la nature, ainsi que l'impact sur les autres apprentissages, permettrait de raffiner les hypothèses sur la langue seconde. Est-il préférable de structurer la correction des erreurs de façon développée, dans un travail de groupe, avec des perspectives élargies, plutôt que de façon individuelle et ponctuelle? Les opinions s'opposent sur ce point: pour 27% des répondants le traitement de l'erreur demeure nécessairement individuel et seulement si les erreurs sont communes et fréquentes, il faudra recourir à la double approche individuelle et groupale. Mais encore faut-il s'assurer d'une certaine homogénéité de niveau et de performance, d'un climat relationnel empathique parmi les membres de la classe.

Les erreurs les plus souvent visées dans les interventions correctives sont les erreurs phonétiques et interférentielles (62 points), les erreurs d'orthographe (39), morpho-syntaxiques (34), lexicales (31). Les erreurs les moins traitées sont les erreurs pragmatiques (14), de réalisation graphique (13) et les lapsus (7). (Voir en annexe le tableau 17).

Même si, de l'avis de plusieurs, il n'existe pas de façon optimale de faire prendre conscience de l'erreur et de sa nature, 49% des formateurs préfèrent localiser l'erreur et en expliquer la cause et la gravité à l'étudiant fautif, 23% la localisent et rectifient immédiatement l'énoncé, 19% la localisent sans la commenter, 11% signalent la présence d'erreurs sans les localiser.

D'autres formateurs affirment papillonner d'une stratégie à l'autre ou déclarent procéder dans une certaine suite: dans un premier temps, ils signalent l'erreur sans la localiser, ensuite la localisent sans la commenter et en dernier essor, la localisent et en indiquent la nature.

La plupart des professeurs sont convaincus que l'enseignant, le groupe des apprenants et l'apprenant fautif lui-même doivent porter la tâche de la correction (51%).

Toutefois, même si le traitement de l'erreur interpelle tout le monde dans la classe, il ne faudrait pas perdre de vue que, selon certaines habitudes culturelles, la correction n'est acceptée de bon coeur que lorsqu'elle vient du professeur.

Pour comprendre la portée des erreurs dans l'apprentissage de la langue seconde, les formateurs suggèrent de considérer et d'analyser l'interlangue des apprenants allophones comme un système individuel et original, comme une langue intermédiaire changeante d'apprentissage que l'individu se construit laborieusement à coup d'essais, d'erreurs et d'ajustements (36%), ou bien ils conseillent de se référer à ce qui a été déjà enseigné et appris (30%) ou même d'apprendre à l'étudiant allophone à comparer régulièrement ses productions linguistiques en langue seconde avec la langue d'un locuteur natif (23%), bien que cette comparaison puisse s'avérer frustrante dans certains cas.

Il semble toutefois que de façon générale les formateurs se sentent passablement démunis face à cette tâche délicate et pourtant si importante qu'est le traitement des erreurs.

CHAPITRE V

À PROPOS DE TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

À PROPOS DE TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

Il faut s'attendre à des techniques différentes selon les divers champs d'intervention pédagogique: en français langue seconde et à l'accueil d'adolescents, on essaie de développer des compétences de communication; en français langue maternelle et en alphabétisation, la préoccupation de performer à l'écrit (orthographe, lecture et rédaction) implique le recours à d'autres activités d'enseignement et d'apprentissage.

Pour sensibiliser les étudiants, pour une mise en situation efficace, les enseignants de langue seconde vont utiliser souvent le brainstorming, ils feront appel au vécu des apprenants en relevant des situations de la vie quotidienne, en présentant des documents authentiques, en simulant des expériences ou en pratiquant des activités ludiques évoquant des expériences. Les professeurs de français langue maternelle préfèrent les activités qui comportent le ré-emploi des compétences déjà acquises par l'étude des structures de la langue.

Pour activer la compréhension orale, les enseignants de langue seconde utilisent en particulier des activités d'écoute globale; les professeurs de français langue maternelle au contraire optent pour une écoute plus sélective, une écoute plus pointue, orientée vers l'intégration des structures grammaticales et syntaxiques.

En langue seconde, on s'accroche au thème, au sujet, au fond plutôt qu'à la forme: on vise la communication, l'interaction avec des interlocuteurs éventuels; on se sert d'émissions radiophoniques, de vidéos, de chansons, de documents authentiques.

Les activités de lecture et de compréhension de l'écrit sont pratiquées avec égale fréquence dans les deux champs: si en langue seconde on met plus d'insistance en lecture pour une compréhension globale de l'écrit, en langue maternelle on a souvent recours à la lecture à haute voix, à la lecture sélective, à la lecture orientée, à l'acquisition de certains éléments plus «scolaires» et «structuraux». La lecture linéaire et intensive est définitivement davantage pratiquée en français langue maternelle et en alphabétisation avancée.

Pour développer la compréhension orale et écrite, les enseignants de langue maternelle utilisent plutôt des exercices et des tests présentant des questionnaires ouverts, des grilles de compréhension, des exercices de solutions de problèmes. Les formateurs en langue seconde préfèrent des exercices à partir de questionnaires à choix multiples, des discussions libres ou dirigées. En langue seconde, on aime aussi les questionnaires au double choix «vrai/faux», des techniques euristiques (textes à trous, mots croisés, reconstitution de brefs textes...).

Pour la pratique de la langue orale et écrite, la traduction n'est pratiquement jamais proposée comme activité d'apprentissage: on préfère et de loin des approches et des méthodes directes dans tous les champs pédagogiques. Les dictées sont évidemment doublement plus fréquentes en langue maternelle qu'en langue seconde, ainsi que les exercices structuraux. En langue seconde, sont définitivement très populaires les débats, les jeux de rôles, les saynètes, la simulation, les activités ludiques d'apprentissage.

Plusieurs professeurs de langue maternelle, qui pratiquent un enseignement individualisé, déclarent être responsables de classes généralement silencieuses, peu dialogiques, orientés vers des performances scolaires fortement reliées au texte écrit et au progrès individuel, dont le but ultime est la passation des tests séquentiels.

Les exercices structuraux, plus fréquents en langue maternelle, proposent l'acquisition de compétences à reproduire des énoncés, à substituer des éléments d'énoncés, à opérer l'expansion et la transformation d'énoncés.

On propose rarement ou jamais d'activités selon des pédagogies non conventionnelles, pas assez souvent non plus d'activités d'appropriation par des opérations d'identification, de catégorisation, de recomposition et de complément, un peu comme si les formateurs manquaient d'information et n'étaient pas sensibilisés aux stratégies cognitives des apprenants ni à leurs comportements d'apprentissage.

CHAPITRE VI

À PROPOS DE L'AMÉNAGEMENT DE LA SALLE DE CLASSE

À PROPOS DE L'AMÉNAGEMENT DE LA SALLE DE CLASSE?

L'environnement «physique» des longues heures d'activités d'enseignement-apprentissage est un facteur fondamental dont le bon didacte se soucie jusqu'aux moindres détails. Les formateurs se plaignent des locaux bruyants, non éclairés, nauséabonds, mal équipés, mal entretenus: et pour cause. La disposition des étudiants dans l'espace de la salle de cours est également un élément non négligeable. Questionnés sur leurs options à ce sujet on a pu noter qu'ils donnent des réponses différentes selon les divers champs d'enseignement.

En langue seconde, les dispositions en U ou en fer à cheval ou en îlots sont «souvent» retenues par les formateurs, tandis que les dispositions en rangées et en îlots sont «souvent» ou «toujours» adoptées en français langue première (formation générale, transition, formation professionnelle). En alphabétisation, où les groupes sont constitués avec des ratios réduits, on signale une égale fréquence des arrangements en fer à cheval et en rangées. Sont très rares, par contre, les dispositions en rond ou en carré fermés. Le coin de lecture est pratiquement inexistant dans tous les champs d'intervention: sans doute à cause de l'existence de bibliothèques, de médiathèques ou de salle de travail commune. Rarement en langue seconde, quelquefois en alphabétisation, on peut retrouver dans les classes des espaces d'affichage des travaux des apprenants.

À propos de l'aménagement de la salle de classe, il ne faut pas oublier que là où les centres d'adultes sont «harmonisés» et lorsqu'ils partagent les locaux avec les groupes de jeunes élèves, il n'existe pratiquement aucune possibilité d'organiser l'espace de la classe en fonction des étudiants adultes de façon relativement durable, la consigne (rigoureuse d'ailleurs) étant de toujours laisser les lieux et les meubles dans l'état où ils se trouvaient à l'entrée dans la classe.

En fonction de leur position face au groupe d'apprenants, les formateurs se sentent plutôt en relation égalitaire avec les étudiants (33 points), qu'en relation d'autorité (20) ou comme experts (15). Ils se sentent surtout comme «animateurs» (43): c'est-à-

dire comme personne-soutien même hors classe, comme ami ou amie, comme «motiveur» (sic) ou catalyseur, comme confident. Plusieurs formateurs soulignent que c'est en ces termes surtout qu'ils se définissent comme «professeurs».

Par rapport aux activités dans la classe et en fonction de ces mêmes activités, les professeurs se perçoivent rarement comme responsables de discipline (20), jamais ou presque jamais comme contrôleurs des présences, des arrivées tardives ou des départs hâtifs (18), quelquefois comme observateurs (26) ou comme correcteurs (32), souvent comme informateurs, guides, conseillers (35), mais surtout comme animateurs des apprentissages (41). (Voir en annexe les tableaux 18 et 19).

Les formateurs d'adultes se plaignent régulièrement de l'hétérogénéité des groupes d'adultes: la classe est un amalgame de cultures, de mentalités, de niveaux de scolarité, qui engendrent des comportements forts différents dans les études, dans les manières d'apprendre et dans les attentes face à l'enseignement. Les formateurs ne sont pas responsables du classement initial des étudiants: on leur confie une classe, un groupe, des individus à qui ils devront enseigner le plus efficacement possible. Enseigner dans des classes d'adultes, surtout multi-ethniques, implique de savoir apprivoiser la diversité, la pluralité. Une pratique courante dans l'enseignement aux adultes, spécialement dans les cours de langue, consiste à les diviser en sous-groupes de travail. Interrogés sur les critères d'aménagement des sous-groupes, les formateurs ont laissé sous-entendre une grande variété de manières et de techniques: quelques-uns optent pour la constitution de sous-groupes spontanés, se créant selon les affinités et les réseaux d'amitié, tandis que la plupart prétendent intervenir avec des principes bien précis:

- *les membres des sous-groupes ne doivent pas appartenir à la même culture;*

- *ils ne doivent pas être de la même langue d'origine;*

- *ils ne doivent pas être de même niveau de performance, d'intérêt ou d'autonomie dans les apprentissages;*

- *les sous-groupes doivent fonctionner avec un plan d'activités bien précisées;*

- *les sous-groupes doivent être petits: des dyades ou des triades d'étudiants;*

- *les petites équipes de travail doivent pouvoir aussi communiquer entre elles, se motiver réciproquement, échanger les acquis.*

On décèle ainsi une apparente contradiction entre le fait de décrier l'hétérogénéité du macro-groupe d'une part et d'autre part l'ensemble des critères de constitution des sous-groupes de travail: en réalité, c'est la façon assez généralisée par laquelle les formateurs essaient d'apprivoiser le pluralisme parfois déconcertant de leur classe d'étudiants adultes, en tablant sur cette diversité dans les approches visant l'incitation à des stratégies coopératives d'apprentissage.

CHAPITRE VII

À PROPOS DES SUPPORTS DIDACTIQUES

À PROPOS DES SUPPORTS DIDACTIQUES

Dans l'enseignement aux adultes, les formateurs se limitent pratiquement à l'utilisation de manuels (32 points pour l'ensemble des choix pédagogiques, 44 dans le secteur de la formation professionnelle mais seulement 28 en langue seconde) et de photocopies d'exercices empruntés aux diverses méthodes (40 points, estimé valable pour tous les secteurs). Les magnétophones et les cassettes-audio sont également populaires en langue seconde (40 points), mais beaucoup moins en alphabétisation (26) et en formation professionnelle (21). La vidéo est parfois utilisée en langue seconde (31) et en français langue maternelle (26).

D'un autre côté, le rétroprojecteur et les transparents sont peu populaires (13), ainsi que les projecteurs à diapos ou à films (13). Les formateurs ne connaissent pratiquement pas le tableau-feutre, le tableau magnétique (10); en langue seconde, il n'y a plus de laboratoire et quant à l'emploi de l'ordinateur et des didacticiels, on signale quelques heureuses percées dans quelques centres. (Voir en annexe le tableau 20).

À propos de documents authentiques, leur fréquence d'utilisation est plus élevée en langue seconde qu'en langue maternelle.

- *Les documents sonores, comme les entrevues, les informations à la radio, les chansons, les textes publicitaires, les lignes ouvertes, marquent 24 points en langue seconde contre 18 en langue maternelle; les jeux à la radio et les conversations informelles ne semblent pas plus populaires en langue seconde qu'en langue maternelle.*

- *Les documents visuels sont parfois plus utilisés en langue seconde, comme des photos, dessins, diapos; quant aux vidéocassettes et aux films, ils sont intégrés avec égale fréquence à l'enseignement en langue seconde, langue maternelle, alphabétisation et transition.*

- *Les documents scripto-visuels (plans et cartes, graphismes, manchettes et illustrations publicitaires, bandes dessinées, étiquettes, affiches, tracts...) apparaissent souvent dans les*

leçons de français langue seconde et d'alpha-langue (de 27 à 38 points) et de «pratiquement jamais» à «quelquefois» dans les autres champs d'intervention.

- *Les documents authentiques écrits sont présentés plus souvent en langue seconde et en alpha-langue, comme les «modes d'emploi», les enseignes et graffitis, les annonces et affiches informatives, voire même les articles de presse. Au contraire, les textes littéraires et les textes scientifiques sont monnaie plus courante en langue maternelle et en formation générale.*

- *Quant aux dictionnaires unilingues, ils sont considérés comme un outil indispensable en langue maternelle et en formation générale, tandis que les dictionnaires bilingues sont plus souvent utilisés en enseignement du français langue seconde.*

CHAPITRE VIII

À PROPOS DE CONNAISSANCES THÉORIQUES

À PROPOS DE CONNAISSANCES THÉORIQUES

Est-ce une profonde humilité et modestie, est-ce l'aveu d'un vide impressionnant de formation théorique, il existe finalement peu de théories de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue seconde, qui soient «bien» connues de l'ensemble des formateurs.

Les enseignants en français langue seconde affirment connaître «assez bien» le béhaviorisme (Skinner), l'approche communicative et les écrits de Coste et du Conseil de l'Europe, un peu moins les approches interculturelles et l'analyse différentielle et les grammaires comparatives. Les formateurs en français langue maternelle déclarent connaître «assez bien» les théories béhavioristes, mentalistes (Chomsky), ainsi que la psychologie génétique de Piaget, les approches interculturelles. (Voir en annexe le tableau 21).

Les alphabétiseurs connaissent «un peu» le béhaviorisme, la psychologie génétique de Piaget, l'approche communicative, les modes d'apprentissage fonctionnel, l'approche conscientisante de Paolo Freire, les aspects mondialistes de l'alphabétisation. Son «peu connus» ou «ignorés» le constructivisme de Corder, le gestaltisme, le béhaviorisme paradigmatique de Staats, ainsi que les étapes de la progression dans l'apprentissage (béhaviorisme), l'attitude des mentalistes à l'égard de l'erreur, la loi des totalités perceptives, la structuration des opérations cognitives, le traitement des erreurs interlinguales et les théories sur les dialectes idiosyncrasiques et les systèmes interlinguaux. Voir en annexe le tableau 22).

Pour des enseignants soucieux d'intégration linguistique des apprenants adultes allophones, les méthodes qui s'inspirent de l'approche communicative devraient être mieux connues dans des champs d'intervention comme l'alphabétisation, l'enseignement du français langue maternelle aux allophones, en classes d'accueil ou de transition. Chez les formateurs de français langue seconde, les méthodes les plus pratiquées sont: FIEF (39 points), COMMUNICATION PLUS (39), CONNOLY (39), TU VIENS D'OÛ (37) et ELAN (37).

CHAPITRE IX

À PROPOS DE SOI-MÊME DANS LA SALLE DE CLASSE

À PROPOS DE SOI-MÊME DANS LA SALLE DE CLASSE

C'est dans la «pratique» et «sur le terrain» que les enseignants s'actualisent davantage et ont la conviction très nette de marquer leur meilleur niveau de performance.

Quant à l'atmosphère de la classe, professeurs de langue seconde ou de langue première, alphabétiseurs ou intervenants en formation générale ou professionnelle, ils déclarent sans ambages savoir créer un milieu sécurisant dans leur classe, tenir compte des divers modes d'apprentissage, encourager l'autonomie et encourager chacun.

Quant aux techniques d'animation, ils s'attribuent de bien bonnes qualités: comme de ré-exprimer la pensée des autres en d'autres mots, d'encourager les questions, de donner la parole aux apprenants. Ils sont un peu moins certains de savoir toujours établir un bon dosage des défis, d'articuler clairement les objectifs, de maintenir des exigences réalistes et réalisables. Excepté les enseignants en formation professionnelle, ils doutent parfois de réussir à conduire les étudiants à un travail discipliné.

Quant au stratégies d'enseignement, tous les champs pédagogiques confondus, les formateurs sont conscients d'exceller:

- *à encourager l'expression des apprenants (36 points),*
- *dans la fidélité aux objectifs (34),*
- *à varier les activités (34),*
- *à favoriser l'acquisition systématique de la langue par les apprenants allophones (32),*
- *dans la proposition d'objectifs clairs et précis (32),*
- *et adaptés au niveau des apprenants (32),*
- *dans la maîtrise évidente des éléments enseignés (31),*

- *à intéresser les étudiants (31),*

- *à éviter des exercices vides de sens (31),*

- *tout en les gardant rattachés au programme à suivre (30),*

- *en partant de situations vécues (29),*

- *et en introduisant des documents authentiques (28),*

- *à exploiter en profondeur les objectifs (26).*

Les formateurs de français langue seconde s'attribuent de meilleures aptitudes à éviter des exercices vides de sens, à intéresser les étudiants, à introduire des documents authentiques en partant de situations réelles vécues ou à vivre. Les formateurs de langue maternelle favoriseraient davantage l'acquisition systématique de la langue, encourageraient l'expression des apprenants, auraient une maîtrise évidente des éléments enseignés, proposeraient des activités mieux structurées et plus variées.

En formation professionnelle, le rapport entre activités d'enseignement et le programme à suivre serait plus rigoureux, plus strict, le but aussi des activités serait mieux précisé.

Les alphabétiseurs exploitent moins en profondeur les objectifs et les thèmes, mais ont le vif souci de ne jamais s'écarter du réel, du vécu, du fonctionnel.

Cette estime de soi, très optimiste et encourageante, n'empêche pas les formateurs de mesurer l'ensemble des défis auxquels ils sont confrontés quotidiennement. Ils devraient apprendre aux étudiants à utiliser la langue française dans leur formation, dans leurs activités professionnelles et dans la vie courante, à utiliser un français parfaitement fonctionnel, mais également de qualité.

Pour atteindre ce but, il faudrait mieux calquer les habitudes d'apprentissage, réussir à définir les objectifs avec plus de précision et à les choisir avec grande justesse. Il faudrait

également développer la capacité de créer des outils didactiques plus efficaces et plus percutants.

Ramener dans le vécu quotidien de ces allophones la langue française, implique de leur faire aimer le Québec et la population québécoise, leur donner le goût de s'identifier à ce pays, de participer à son projet de développement. Il n'est pas demandé de se renier, mais de conjuguer les valeurs et les projets, d'abattre les conflits interculturels. Pour cela il est impérieux d'arriver à mieux comprendre les groupes culturels les plus distants, à harmoniser des groupes hétérogènes et multiculturels.

Plusieurs formateurs désirent vivre d'autres expériences, connaître les communautés ethniques et en sonder les traits sociologiques de façon plus systématique. Certains aimeraient retourner en coopération internationale. D'autres parlent d'autogestion de l'intégration de la part des allophones, de développement du sentiment d'appartenance au nouveau milieu, d'adoption de la langue française oui, mais aussi d'emprunts culturels plus larges et plus spontanés.

Les formateurs soulèvent aussi la problématique des clientèles particulières: les femmes allophones qui vivent en retrait et sont interdites ou empêchées d'accéder à la formation, les personnes âgées ou handicapées.

Les formateurs souhaitent multiplier les échanges entre formateurs de différents champs didactiques, entre formateurs de diverses régions du Québec, entre formateurs des nombreuses commissions scolaires, OVEP, centres ethniques et communautaires, entre formateurs et intermédiaires culturels et agents de milieu des communautés ethniques. Ils sont prêts au partage des expériences, des trouvailles, des techniques, des connaissances pratiques.

Un sentiment diffus dans l'esprit des professeurs qui s'occupent des clientèles adultes allophones, fait qu'ils sont profondément impliqués dans la mise en oeuvre du «contrat moral» qui lie le Québec et les immigrants qui entrent au pays en nombre toujours croissant: par leur enseignement et la formation qu'ils dispensent l'intégration sociale, culturelle et linguistique devrait se faire plus facilement. La pratique de l'enseignement perd ainsi tout

caractère privé: il ne s'agit plus de «mon» cours à «mes» étudiants. L'intervention de chaque formateur est évidemment marquée par tous les éléments qui définissent l'engagement personnel de l'enseignant. Mais cette intervention se situe dans un programme et dans une institution d'enseignement, qui fait partie à son tour du système d'enseignement et se situe dans un tout social et au coeur d'un projet de société. Ce caractère politique qui dépasse le rayonnement de chacun oblige l'ensemble des professeurs à la concertation.

EN GUISE DE CONCLUSION

En guise de conclusion, nous nous sommes demandé s'il se dégageait un modèle d'intervention qui caractériserait les formateurs d'adultes allophones.

En novembre 1986, «CEDEV ou le Centre de développement des ressources humaines» a préparé une «Étude évaluative des modèles éducationnels et des approches pédagogiques utilisés au service de l'éducation des adultes de la Commission des écoles catholiques de Montréal».

Les chercheurs de cette étude ont pu dégager trois modèles fondamentaux.

1. Le modèle systématique, avec une dimension plutôt intellectuelle, à contenu essentiellement constitué de «savoir» ou de matière à connaître. Dans ce modèle le maître dispense le savoir, l'étudiant reçoit un cumul de connaissances comme un bien culturel. Tous les moyens ou média d'enseignement sont exploités dans cette démarche: l'ensemble des outils pédagogiques est audio-scripto-visuel. Ce modèle d'intervention est pratiqué surtout dans les institutions scolaires et son but ultime est l'acquisition d'un savoir.

2. Le modèle humaniste se donne au contraire une dimension plus personnelle, davantage axée sur l'individu et sa personne. Ses contenus se polarisent autour du savoir-être que l'étudiant doit développer lui-même avec l'aide du maître, qui dans ce cas n'est qu'un facilitateur dans la démarche de formation. Le groupe comme milieu et les échanges interpersonnelles comme moyen ne peuvent avoir, dans la philosophie et la pratique de ce modèle, qu'un seul but ultime: la croissance et le développement de la personne de l'étudiant.

3. Un troisième modèle, socio-centrique, rappelle les conceptions de Paolo Freire: l'intervention formatrice a une dimension essentiellement sociale, le message aussi est constitué de savoir social. Le formateur est un conscientiseur et, par son intervention et ses démonstrations dialectiques et rigoureuses, il tente d'aider l'avènement de changements sociaux non seulement dans l'individu, mais aussi dans tout le corps social.

Les résultats de l'enquête de CEDEV avaient permis d'établir que les formateurs d'adultes de l'époque utilisait à 67% le modèle systématique, à 24% le modèle humaniste, à 9% un combiné des deux modèles, mais personne n'avait recours au modèle socio-centrique. En fait, plusieurs formateurs étaient convaincus que les deux modèles (systématique et humaniste) étaient en pratique indissociables, que le modèle systématique (scolarisant et prédominant dans les institutions scolaires) encadrait et rendait possible l'approche humaniste. Il faut poursuivre l'apprentissage de matières par le biais d'utilisation d'activités de socialisation et de développement de la personne, par une réelle relation d'aide, par l'écoute et l'empathie: il est nécessaire de se centrer quelque peu sur la personne avant même de tenter l'enseignement/apprentissage de la matière.

Dans le cas des formateurs d'adultes allophones, ces considérations demeurent assez objectives. Les professeurs qui sont particulièrement rattachés aux organismes volontaires des communautés culturelles ou des quartiers populaires, ont un modèle d'intervention fortement socio-centrique.

Dans l'ensemble, les formateurs d'adultes allophones sont profondément convaincus de leur engagement dans l'esprit du «contrat moral» entre le Gouvernement québécois et les immigrants et c'est avec militantisme qu'ils oeuvrent à concrétiser une intégration linguistique et sociale de ces nouvelles populations.

L'immigration est appelée à jouer un rôle essentiel dans le développement du Québec en participant au redressement démographique et à la prospérité économique, en assumant également le défi de la pérennité du fait français ainsi que celui d'une réelle ouverture sur le monde. La matrice philosophique de ce contrat est la conviction que le Québec va demeurer une société dont le français est et sera la langue commune véhiculaire, qu'il est une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées, et qu'il est désormais une société pluraliste, ouverte aux apports multiples dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques et la nécessité de l'échange intercommunautaire. (MCCI, Au Québec pour bâtir ensemble, Énoncé de politique... Québec 1990, p.15-20).

Dans ce cadre conceptuel, fortement intégré par les formateurs d'adultes allophones, leur ligne d'action et d'intervention dans la formation et l'accueil des immigrants peut être définie comme un effort et un travail d'intégration: c'est un processus d'adaptation au milieu québécois qu'ils tentent de susciter, un processus qui emporte et intègre tous les domaines (linguistiques, culturels, sociaux...), un processus qui se défend d'en être un d'assimilation ou d'émiettement culturel, un processus où la langue française joue un rôle fondamental de facteur d'unité et d'identification, un processus qui doit aboutir à la pleine participation à la vie collective, mais surtout à un sentiment d'appartenance à la société québécoise d'accueil.

Les formateurs sont conscients de certaines difficultés majeures qui retardent ou empêchent l'intégration des immigrants: la fragilité du creuset français dans la région métropolitaine et dans certains quartiers fortement multiethniques ou anglophones, ainsi que certaines tendances centrifuges et ghettoïsantes dans les milieux immigrants, dans les concentrations ethniques de Montréal. Il y a aussi cette difficulté propre à la société québécoise à s'autodéfinir et à se définir comme société d'accueil.

La part de l'engagement social de ces formateurs est de leur propre aveu celui d'offrir un enseignement de qualité du français aux nouveaux arrivants et ils demandent à l'État de renforcer le marché linguistique du français dans la société, surtout dans le monde du travail, car parfois ils ont l'impression de subir l'impact de certaines contradictions entre les normes et la réalité, entre le statut légal du français et son marché social concret.

Les formateurs témoignent d'une bonne formation générale comme éducateurs d'adultes: ils tiennent cela aussi bien de leurs études préparatoires que de la longue pratique dans le milieu des centres de formation des adultes. Mais ils sont vivement préoccupés de se perfectionner dans divers «domaines de pointe» en éducation et qui prennent une importance grandissante dans la formation des immigrants: l'éducation interculturelle, la gestion de la pluralité et de la multiethnicité d'un groupe d'apprenants, l'alphabétisation des allophones, le traitement des difficultés d'apprentissage et des écarts en langue seconde.

Le Québec doit beaucoup à ces femmes et ces hommes!

ANNEXE

TABLEAU 1.
Quelle importance accordez-vous à l'enseignement de la grammaire et à la connaissance des règles théoriques, à l'étude du vocabulaire et des expressions figées?
(Tous les champs d'enseignement confondus)

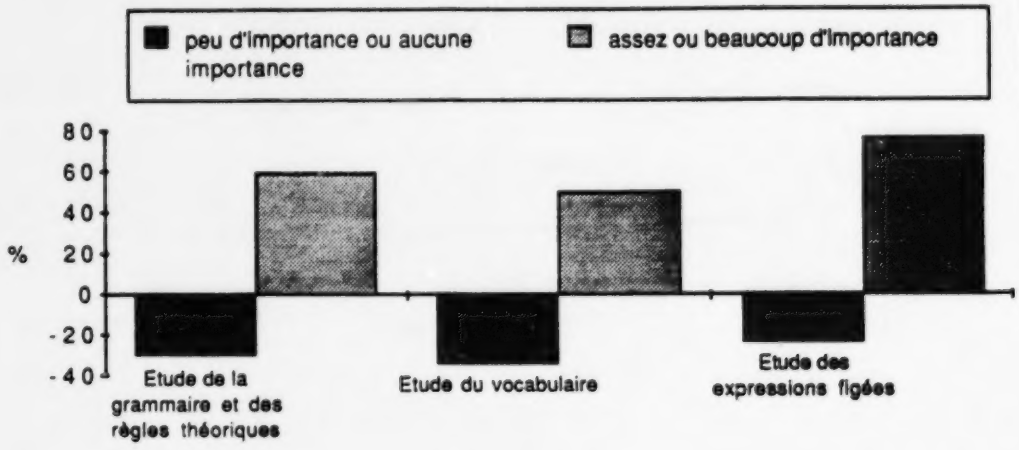


TABLEAU 2.
Quelle importance accordez-vous à l'enseignement de la grammaire et à la connaissance des règles théoriques?

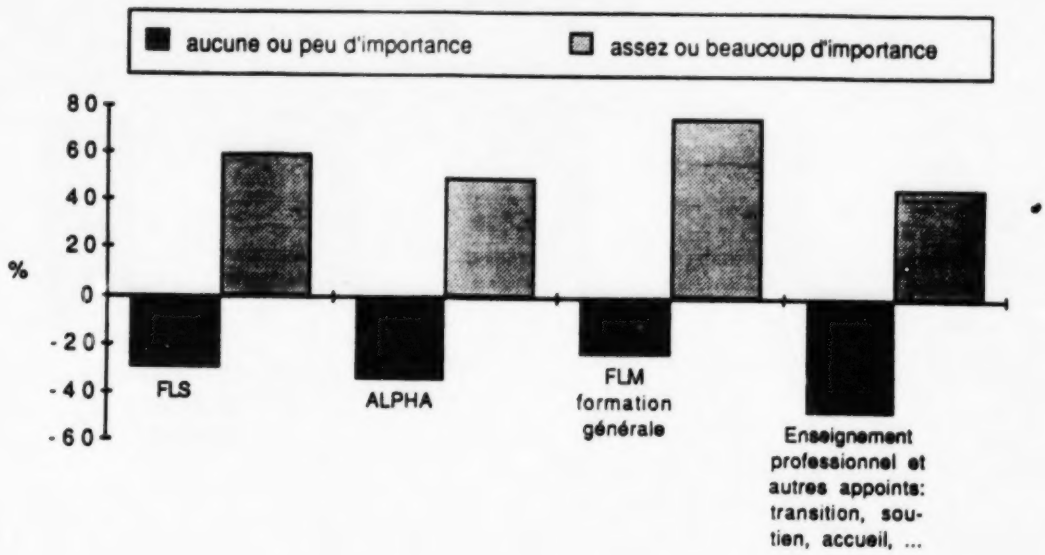


TABLEAU 3.
Quelle importance accordez-vous à l'étude du vocabulaire?

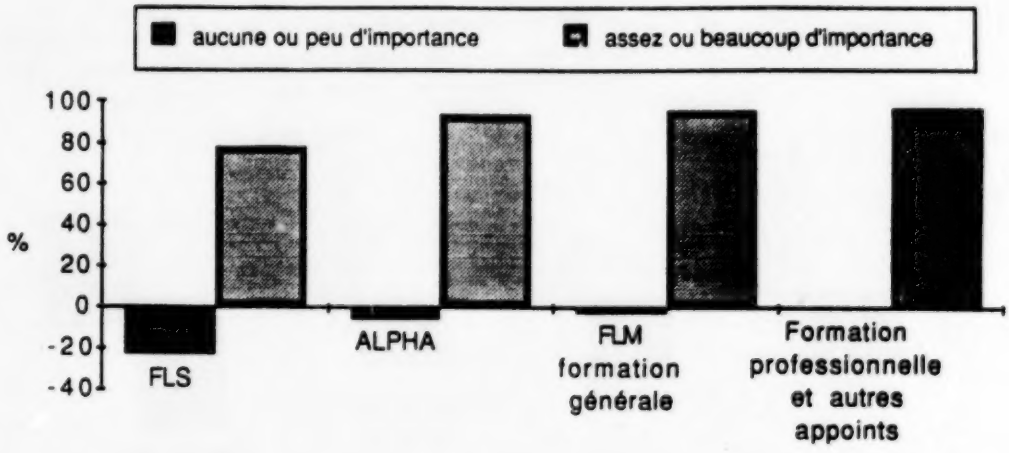


TABLEAU 4.
Quelle importance accordez-vous à l'étude des expressions figées?

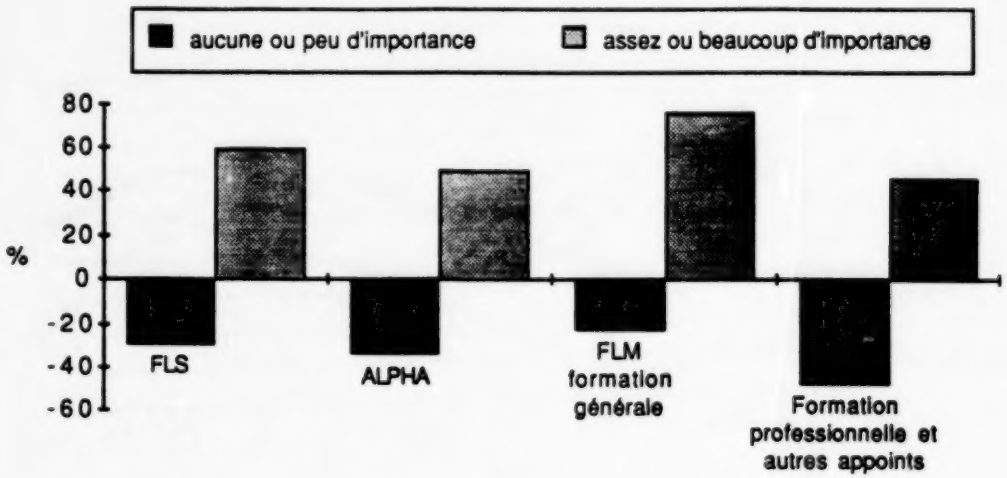


TABLEAU 5.
Dans quelle mesure j'emploie le métalangage grammatical?

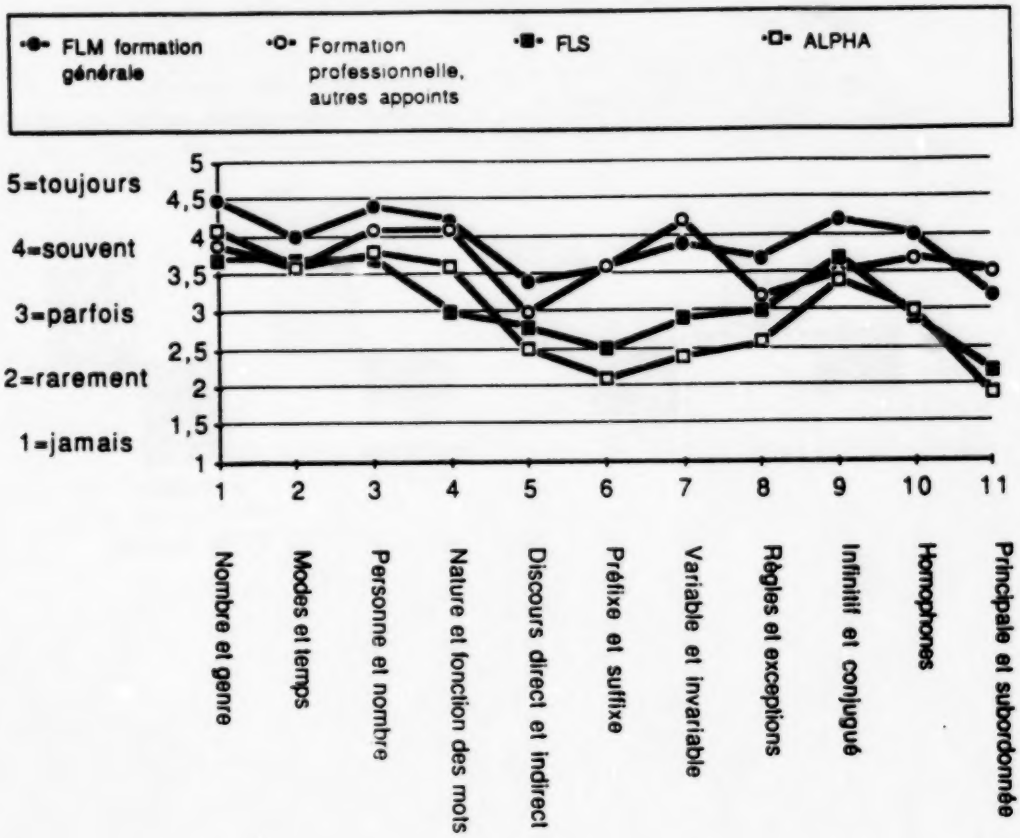


TABLEAU 6. Est-ce que j'ai recours à la traduction?
(Tous les champs d'enseignement confondus)

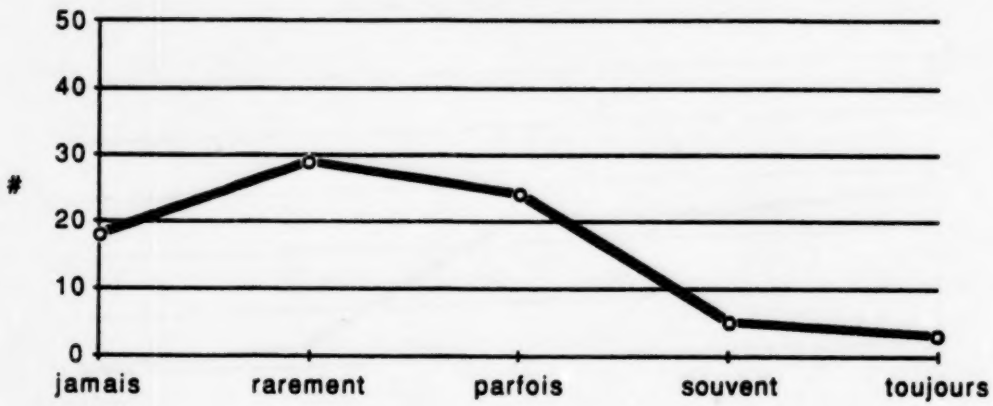


TABLEAU 7.
Est-ce que j'ai recours à l'anglais pour traduire ou expliquer, lorsque cette langue est commune parmi les apprenants?
(Tous les champs d'enseignement confondus)

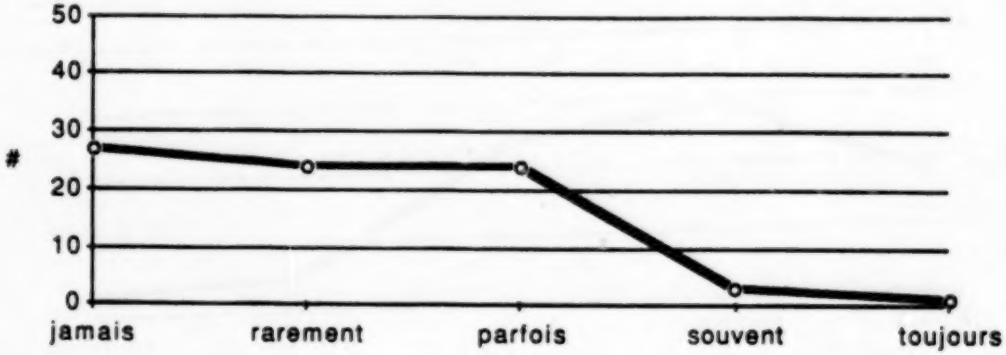


TABLEAU 8.
Est-ce que je considère le recours à la langue maternelle des étudiants comme un élément positif et utile dans l'enseignement du français comme langue seconde?
(Tous les champs d'enseignement confondus)

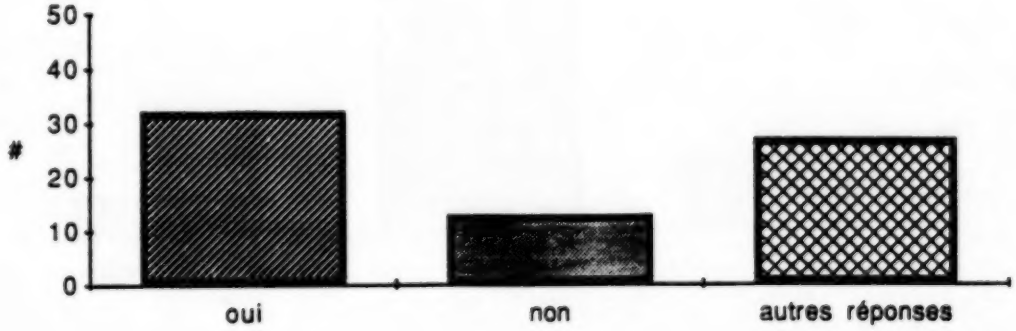


TABLEAU 9.
Est-ce que j'évite avec SCRUPULE de recourir personnellement à quelque langue d'origine que ce soit?
(Tous les champs d'enseignement confondus)

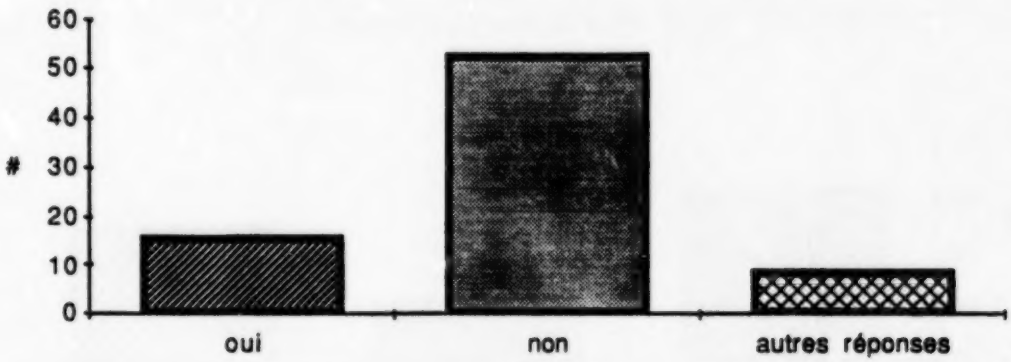


TABLEAU 10.
Est-ce que j'insiste pour que les étudiants apprennent à ne jamais recourir à leur langue d'origine dans la classe de français?
(Tous les champs d'enseignement confondus)

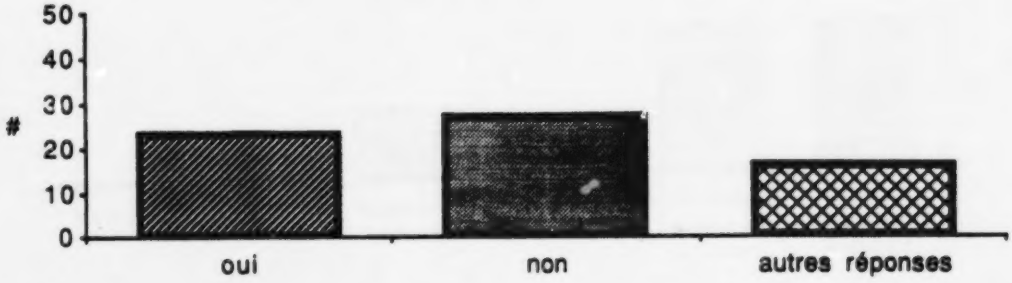


TABLEAU 11.
Quel est le modèle global de langue française que je présente aux apprenants?
(Tous les champs d'enseignement confondus)

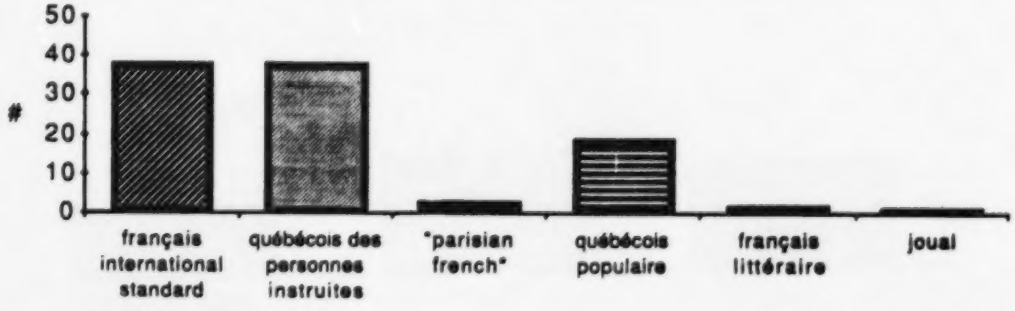


TABLEAU 12.
- Comment qualifiez-vous votre approche?

scolarisante	3	9	5	2	19
traditionnelle	4	0	2	2	8
fonctionnelle	17	12	6	5	41
instrumentale	1	2	2	1	6
conscientisante	7	9	3	3	22
communautaire	7	8	3	0	18
thématique	10	4	2	3	19
structuraliste	5	1	2	3	11
pragmatique	7	2	2	2	13
objectivationnelle	2	2	2	3	7
individualisée	6	11	7	5	29
* autres					
	FLS	ALPHA	FLM FORMATION GÉNÉRALE	FORMATION PROF. ET AUTRES	TOUS LES CHAMPS D'ENSEIGNEMENT CONFONDUS

* Communicative (12)
Humaniste (4)
Communicative-structuraliste(?)
Globale (?)

TABLEAU 13.

- **Dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des niveaux de base, de quelle(s) méthode(s) vous inspirez-vous?**

syllabique	2	10	3	2	17
globale	8	11	3	1	23
phonétique	5	7	4	3	19
thématique	4	6	3	0	13
mixte	16	9	6	3	37
comparée	1	1	0	1	3
autres					
	FLS	**ALPHA**	**F.L.M.**	**FORMATION PROFESSIONNELLE**	**TOTAL**

TABLEAU 14.

_ Qualifiez le besoin de communiquer en français et d'en maîtriser minimalement le code écrit: «c'est un besoin»...

physiologique	1	0	0	1	2
psychologique	9	7	8	1	25
social	21	19	11	6	57
de sécurité	14	14	8	0	36
d'estime	7	8	5	2	22
d'actuation de soi	10	6	2	3	21
d'appartenance à un nouveau groupe social	13	16	10	6	65
de contrôle de son milieu de vie	15	14	5	4	38
d'épanouissement affectif	8	3	3	2	16
d'accomplissement	13	5	4	3	25
d'affiliation	7	2	2	1	12
de pouvoir	4	6	4	2	16
de survie	16	13	5	6	40
d'insertion professionnelle	17	13	8	5	43
de communication avec l'autre	18	15	9	4	46
de relations fructueuses	9	9	6	3	27
d'autonomie	18	18	10	4	50
de compétence consciente	7	2	4	3	16
d'identification personnelle	7	7	3	3	20
autres réponses					
	FLS	ALPHA	FLM FORMATION GÉNÉRALE	FORMATION PROFESSIONNEL ET AUTRES	

TABLEAU 15.
Planifiez-vous le déroulement des activités d'apprentissage selon les modes du processus d'apprentissage fonctionnel: RESSENTIR-EXPLORER-COMPRENDRE-AGIR?
(Champs alphabétisation et alpha-langue)

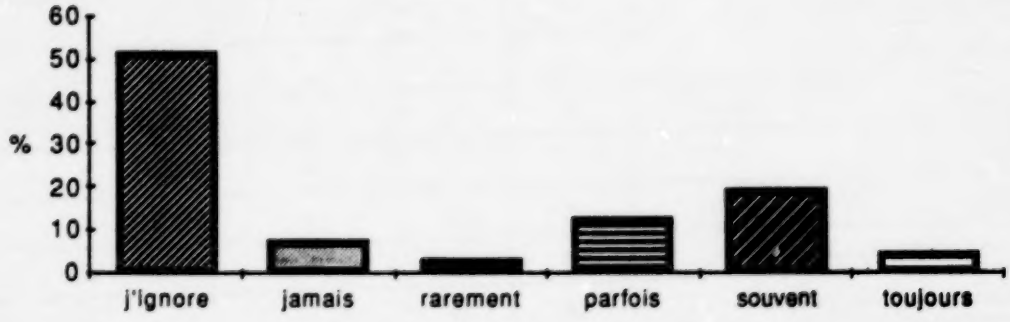


TABLEAU 16.
Etes-vous fidèle à la progression des compétences de base propres au deuxième mode d'apprentissage fonctionnel (EXPLORER), c'est-à-dire RECUEILLIR-SELECTIONNER-ORGANISER-DECRIRE LES DONNEES?
(Champs alphabétisation et alpha-langue)

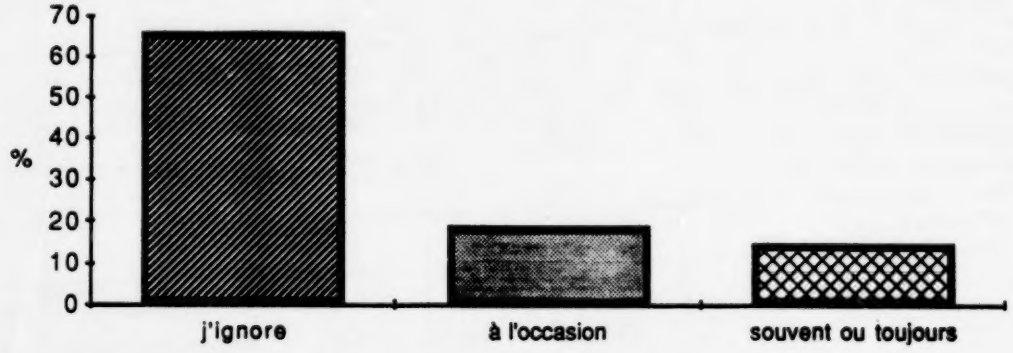


TABLEAU 17.

_ **Quelles sont les erreurs que vous corrigez le plus souvent?**

phonétiques	24	11	12	5	52
lexicales	17	6	4	4	31
morpho-syntaxiques	15	8	7	4	34
orthographe	9	15	10	5	39
fragmatiques	7	2	3	2	14
lapsus	1	4	1	1	7
réalisations graphiques	3	8	2	0	13
interférentielles	6	3	1	0	10
	FLS	***ALPHA***	***FLM***	***FORMATION PROFESSIONNELLE ET AUTRES CHAMPS***	***TOUS LES CHAMPS CONFONDUS***

TABLEAU 18.
Par rapport à l'aménagement de la salle de classe et d'après votre position dans l'espace de la classe, comment vous sentez-vous?

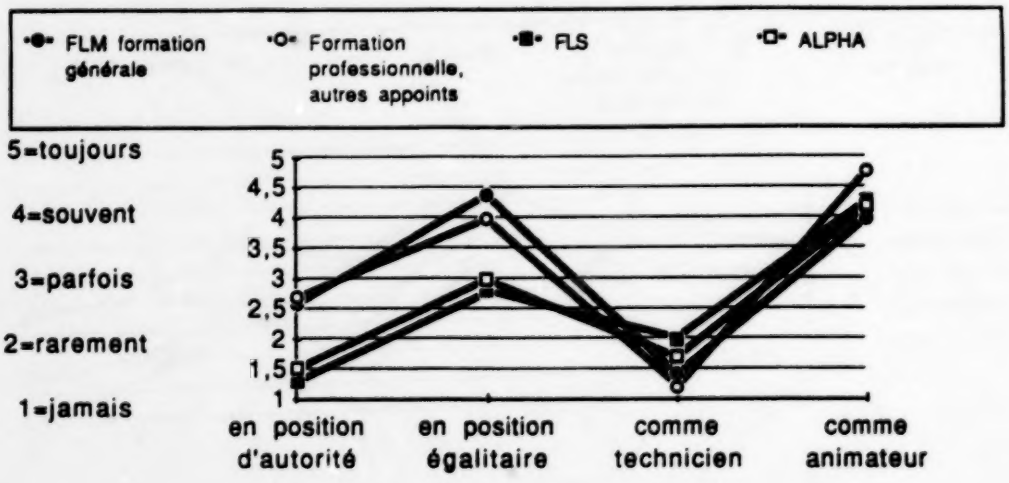


TABLEAU 19.

Par rapport aux activités dans la classe, comment vous situez vous en fonction de ces mêmes activités?

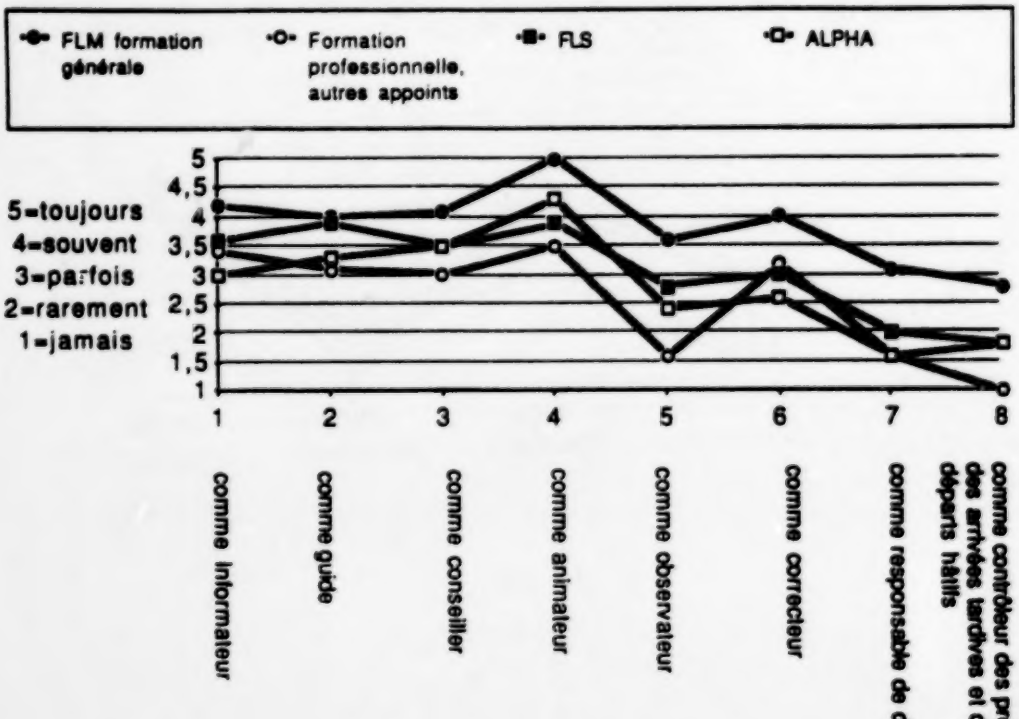


TABLEAU 20.
Indiquez la fréquence d'utilisation des supports didactiques suivants:

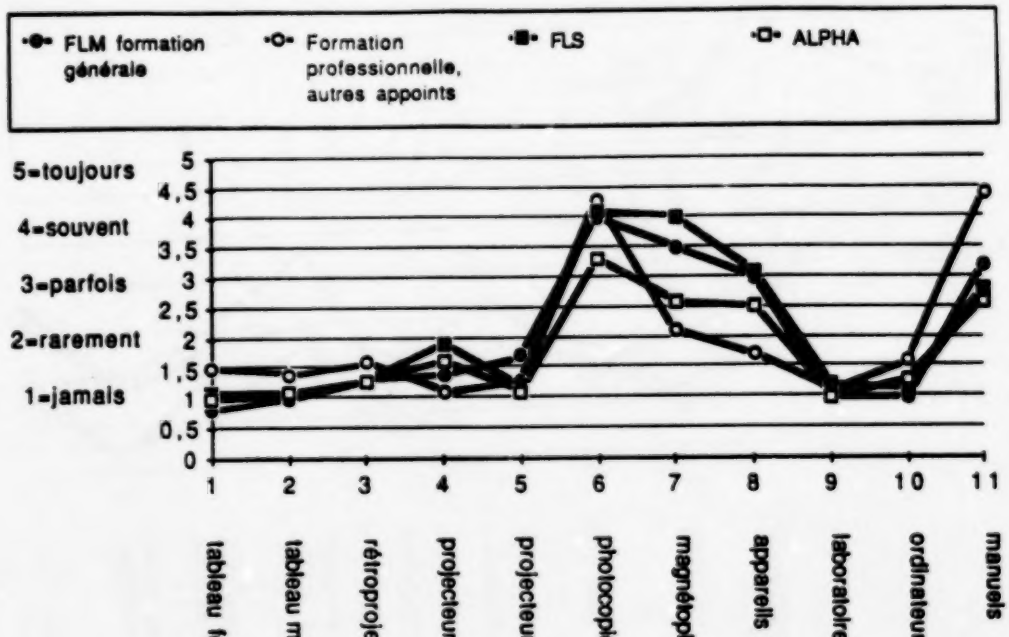


TABLEAU 21.
Où en êtes-vous dans vos connaissances des théories de l'apprentissage et de l'acquisition d'une L2?
(A)

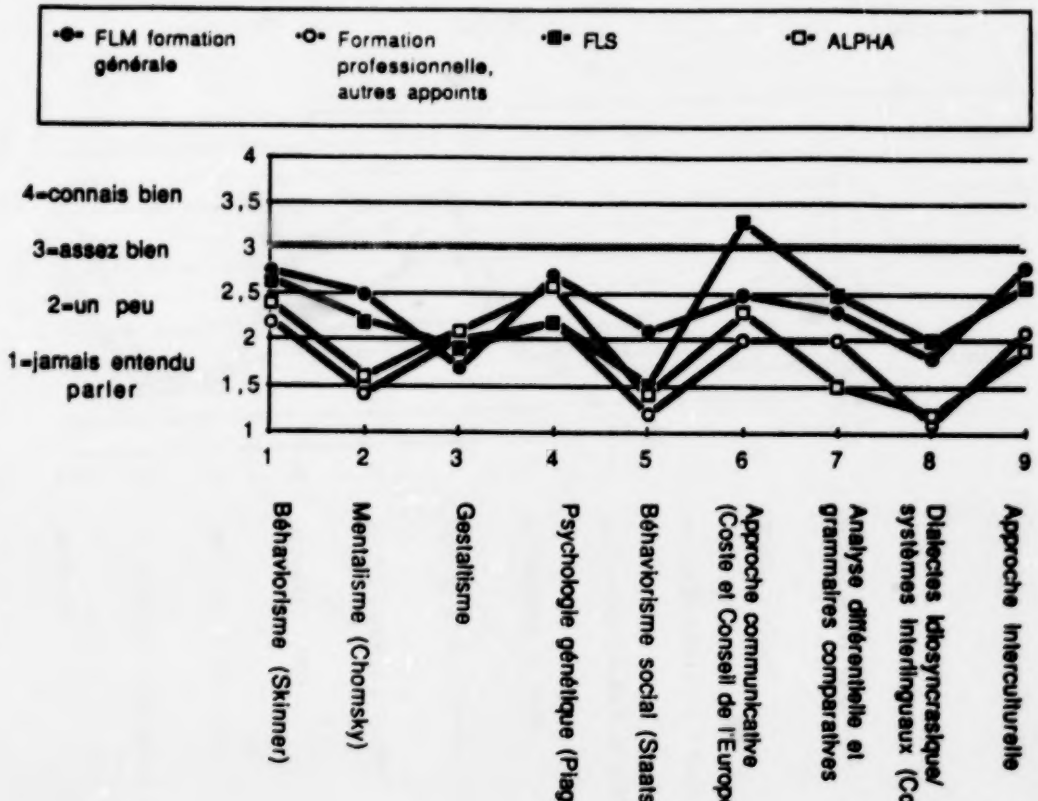
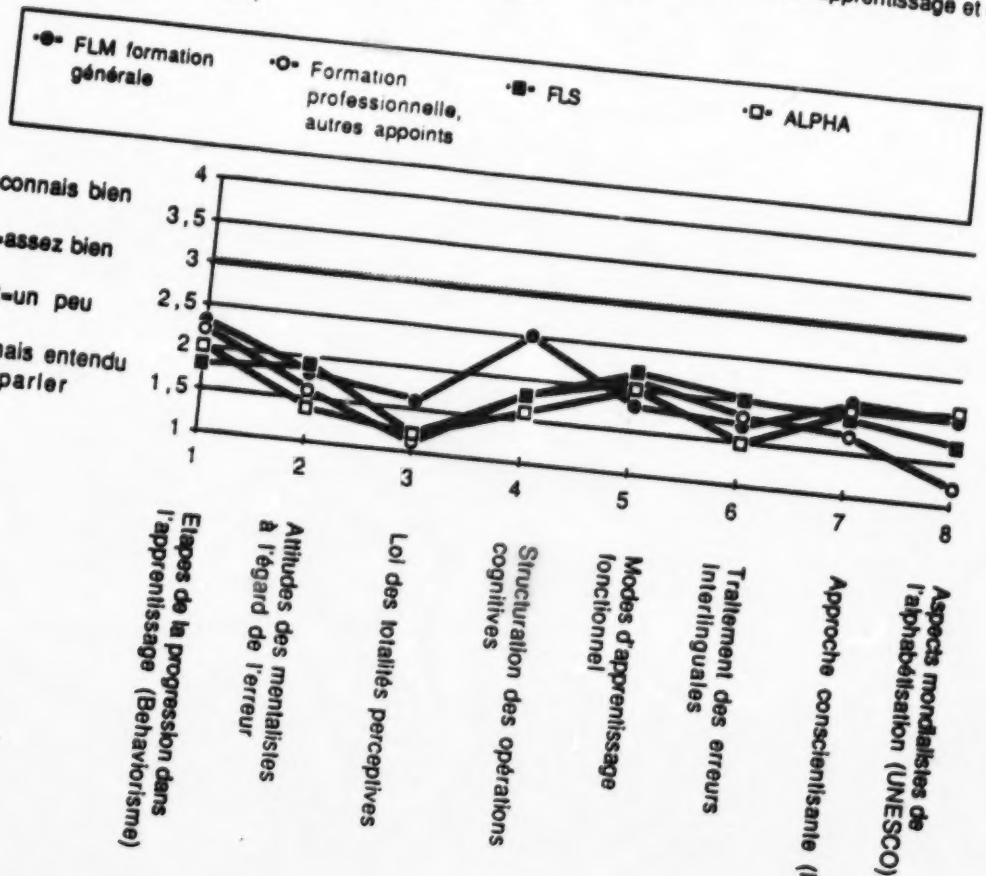


TABLEAU 22.
Où en êtes-vous dans vos connaissances des théories de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue L2?
(B)



Cet ouvrage fait partie de la collection «Enseigner le français aux allophones», publiée à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer sous la direction de Jacques Desrosiers. Les autres titres disponibles sont:

- L'analyse des erreurs en français oral langue seconde de locuteurs créolophones adultes, Béatrice Majkrak.
- Analyse descriptive des fautes des adultes étudiant en techniques commerciales, Jacques Desrosiers.
- Les commissions scolaires et la clientèle immigrante: 10 ans de réflexion, François Brunetta.
- Les enfants haïtiens face à l'apprentissage du français en milieu scolaire québécois, Pierre-Michel Laguerre.
- Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première, Ben Fugazzi.
- L'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde: quelques aspects méthodologiques et pédagogiques, Béatrice Majkrak.
- Enseigner le français aux alloglottes, Jacques Desrosiers.
- Étude comparée: espagnol, français, Béatrice Majkrak.
- Guide de lecture et d'auto-perfectionnement à l'intention des formateurs d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- Les hispanophones et le français, Henri Muñoz.
- Les interférences créole-français en alphabétisation, Roberta Gilbert en Jean-Robert Placide.
- Interférences du créole dans l'acquisition du français en post-alphabétisation des étudiants adultes haïtiens, Ben Fugazzi.
- L'interlangue de l'immigrant allophone, Ben Fugazzi.
- Portrait linguistique du Québec, Marie-Claude Morin
- Portrait du formateur d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- Quelques aspects linguistiques et méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes, Béatrice Majkrak.
- Les systèmes éducatifs et l'intégration des adultes néo-québécois, Danièle Grondin.

ENSEIGNER
LE FRANÇAIS
AUX
ALLOPHONES